

قيادة التغيير في المدارس

كيف تنتصر على الأساطير، وتبني الالتزام، وتخرج بنتائج

تأليف
دوغلاس ريفز
ترجمة
الدكتور ماجد حرب



الطبعة الأولى

2011

[illegible]

قائل

قيادة التغيير في المدارس

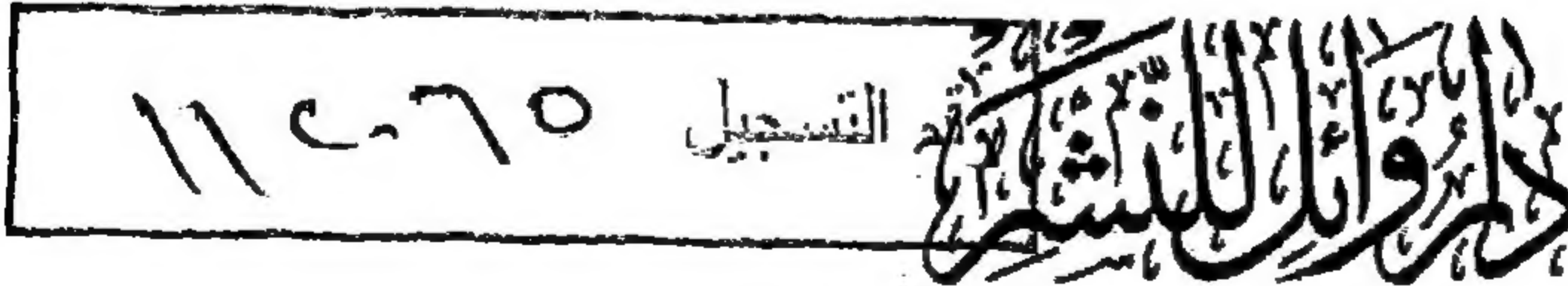
كيف تنتصر على الأساطير، وتبني الالتزام، وتخرج بنتائج

تأليف

دوغلاس ريفز

ترجمة

الدكتور ماجد حرب



الطبعة الأولى

2011

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : (2010/6/2176)

دوغلاس ريفز

قيادة التغيير في المدارس: كيف تنتصر على الأساطير وتبني الالتزام وتخرج بنتائج/
دوغلاس ريفز ، ترجمة ماجد وصفي حرب. - عمان: دار وائل للنشر والتوزيع ، 2010 .
(208) ص

ر.إ. : (2010/6/2176)

الواصفات: الإدارة التربوية / المدارس

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

رقم التصنيف العشري / ديوي : 371.2
(ردمك) ISBN 978-9957-11-907-2

* قيادة التغيير في المدارس

* دوغلاس ريفز - ترجمة ماجد حرب

* الطبعة الأولى 2011

* جميع الحقوق محفوظة للناشر



دار وائل للنشر والتوزيع

* الأردن - عمان - شارع الجمعية العلمية الملكية - مبنى الجامعة الاردنية الاستثماري رقم (2) الطابق الثاني

هاتف : 00962-6-5338410 - فاكس : 00962-6-5331661 - ص.ب (1615 - الجبيهة)

* الأردن - عمان - وسط البلد - مجمع الفحيص التجاري - هاتف: 00962-6-4627627

www.darwael.com

E-Mail: Wael@Darwael.Com

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو إستنساخه أو ترجمته بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر.

All rights reserved. No Part of this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher.

الإهداء

إلى كاشي شولكن

إهداء المترجم

إلى ابني أوس

مقدمة المترجم

اعتدتُ، منذ سنوات، أن يصلني كل شهر كتاب تربوي يكون آخر إصدارات رابطة الاشراف وتطوير المناهج "Association for Supervision and Curriculum Development.ASCD". وما إن أشرع بقراءة الكتاب، حتى تتابني رغبة جامحة بترجمته، بيد أن تلك الرغبة سرعان ما تتبدد تحت وطأة أعباء أكاديمية أو بحثية أخرى، فأصرف النظر عن أمر الترجمة ذاك، إلى أن وقفت على كتاب دوغلاس ريفز قيادة التغيير في المدارس: كيف تنتصر على الأساطير، وتبني الالتزام، وتخرج بتائج، الذي صدر في صيف 2009.

وما إن قرأت الكتاب حتى قرّر قراري على ترجمته، غير آبه-هذه المرة، بأية حوائل تحول دون ما عزمت عليه. والحق أن ثمة عوامل عديدة دفعتني إلى أن اجعل ترجمة هذا الكتاب أولوية ملحة، يقف على رأسها موضوعه الذي تناوله قيادة التغيير في المدارس، عنوان أحسبه سيزداد بريقاً في عتمة الجمود التي تتكاثف الأنظمة التربوية في وطننا العربي.

أما العامل الثاني، فمرده أن المؤلف نجح بحذق وبراعة في التحرر من "سلطة النظرية"، ليضع القارئ أمام أمثلة عملية دالة على التغيير التربوي الفاعل. وإنما تأتي له هذا الأمر -على وجه حسن- لأنه عايش تجارب قامت بها مدارس ابتغت التصدي لممارسات ثبت أنها محوجة إلى تغيير، مثل سياسات وضع العلامات، وأنظمة توزيع المعلمين على المساقات، وآليات إدارة اجتماعات المدرسة، وطرائق تعليم القراءة والكتابة وغيرها..

ثم إن المؤلف يحيل القارئ-إذ يعرض هذه الأمثلة-إلى أماكن حقيقية، وأشخاص حقيقيين، مجسدا رسالة ما برح يرددها في صفحات كتابه: التغيير ممكن، وإن اعترضته عوارض كثيرة، بل قد يكون فاعلا وإن جُوبه بمقاومة شديدة.

ولا يعني ما قلته توا أن المؤلف لم يستند في مزاعمه وحججه إلى ما ذهب إليه البحث العلمي، بل على العكس، فقد ارتكز في أمثلته العملية على أطر جذرتها البحوث المعنية.

وثمة عامل آخر، فقد قصدت إلى وضع بصائر هذا الكتاب بين يدي صانعي القرار التربوي في الوطن العربي لعلها تكون حافزا للبدء بجهود تغييرية تطال سياساتنا التربوية التي لم يثبت حتى اللحظة أنها تسير بالإنسان العربي نحو التمكين. كما أنني ابتغيت وضع هذه البصائر بين يدي مديري المدارس ومعلميها لترسموها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، لتغدو مدارسهم بيئات نمو مهني وتعلم سليم، على نحو يجعلها أدوات حقيقية للتنمية على الصعد كافة.

إنني أعني تماما أن بعضا من رؤى هذا الكتاب ربما تعدّر الأخذ بها في النظم التربوية العربية، ولكني-مع هذا- واثق من أنها ستقود إلى جملة من المعتقدات والاتجاهات الإيجابية يتمثلها القائمون على الشأن التربوي، وليس هذا بالأمر الذي يستهان به، فالمعتقد الصحيح والاتجاه الإيجابي خطوتان ضروريتان نحو السلوك الممارس.

ولست أنكر ما واجهته من صعوبات في ترجمة هذا الكتاب، ولا سيما أن المؤلف عمد في كثير من رؤاه إلى لغة تعبيرية قائمة على المجاز، فاجتهدت في بسط معانيه التي أراد على نحو لا يفسد جماليات مجازاته ولا يذهب بالمعنى الذي قصد.

أخيراً، أتوجه بالشكر إلى كل من ساندني في ترجمة هذا الكتاب، وأخص بالذكر مؤلفه دوغلاس ريفز الذي رحب بفكرة نقل الكتاب إلى العربية ، وأخبرني -في اتصال شخصي معه- أنه يخطط في المستقبل لأن تطال جهوده التغييرية بعض النظم التربوية في العالم العربي. كما أشكر ASCD إذ أذنت لي بالترجمة، كذلك أشكر صديقي العزيز د. إياد أبو رحمة على ما قدمه من عون ومساعدة.

والله ولي التوفيق

د. ماجد حرب

عمّان

حزيران 2010

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	3
إهداء المترجم.....	5
مقدمة المترجم.....	7
فهرس المحتويات.....	11
شكرو تقدير.....	13
المقدمة.....	17
الجزء الأول: تهيئة الظروف للتغيير.....	23
الفصل الاول: اقتلع العشب الضار قبل أن تزرع الزهور.....	31
الفصل الثاني: تقييم جاهزية التغيير الشخصي.....	37
الفصل الثالث: تقييم جاهزية المدرسة للتغيير.....	43
الفصل الرابع: التغيير الثقافي.....	51
الفصل الخامس: مواجهة أساطير قيادة التغيير.....	57
الجزء الثاني: التخطيط للتغيير.....	73
الفصل السادس : قوة القيادة التركيز على تغييرات ذات نتائج كبرى.....	77
الفصل السابع: الفريق الصحيح اختيار المعلمين والإداريين.....	83
الفصل الثامن: بناء القدرة بالتدريب.....	89
الفصل التاسع: جعل التخطيط الاستراتيجي مجديا.....	97

الموضوع	الصفحة
الجزء الثالث: تنفيذ التغيير	105
الفصل العاشر: ردم فجوة التنفيذ.....	109
الفصل الحادي عشر: دولا ب التوازن " الحصول على مكاسب قصيرة المدى للحفاظ على تغيير طويل الأمد"	115
الفصل الثاني عشر: الأكاديميات والفنون.....	133
الفصل الثالث عشر: تعريف التغيير" دروس من تعليم القراءة والكتابة".....	141
الجزء الرابع: ديمومة التغيير	147
الفصل الرابع عشر: ديمومة التميز.....	151
الفصل الخامس عشر: دروس عبر العالم.....	159
الفصل السادس عشر: قيادة المعلم.....	163
خاتمة: مخاطر التغيير ومكاسبه	169
الملحق (أ): الوثائق الداعمة لتهيئة ظروف التغيير النظامي.....	177
الملحق (ب): خطة من صفحة واحدة لمنطقة فري بورت التعليمية للعام الدراسي 2007 / 2008.....	192
قائمة المراجع.....	197

شكر وتقدير

يحمل أي كاتب في عنقه ديوناً تفوق دائماً قوة الشكر والاعتراف، وأنا أقدم هذه الأوسمة الناصعة كبدايةٍ تعبر فقط عن تقديري لهؤلاء الزملاء الرائعين الذين يستحقونها، ووفق حساباتي التقريبية، فقد طبعت كاثي شولكن أكثر من مليون كلمة خطها قلمي في السنوات الثماني الأخيرة، وتطلب 999.999 من هذه الكلمات مراجعة، وعندما احتاجت كاثي إلى فترة استجمام من طباعة مخطوط هذا الكتاب، قادت، مناسبةً عيد زواجها، مشروعات كبرى في مركز القيادة والتعلم، لقد جعلت حياتي أسهل بالقدر الذي جعلت فيه حياتها صعبة. أما سيريام غولدشتاين فقد ارتبطت بشراكة مع ASCD⁽¹⁾ ومعني، وشكلت اقتراحاتها المتبصرة وعينها الناقدة إسهامات ضرورية لهذا الكتاب. كما أنني ممتن على وجه الخصوص لمارغي شيرر، المحررة الرئيسية في مجلة تقود التربية في العالم هي مجلة القيادة التربوية، وذلك لقيادتها الحكيمة في التربية، ولتشجيعها إياي في العمود الشهري الذي أكتبه في المجلة، ولسماحها لي باستخدام تلك المادة في هذا الكتاب. أما ديورا بيركنز-روغوف، المحررة المسؤولة في مجلة القيادة التربوية، فقد حفزتني، على نحو مستمر، على أن أقدم أفضل الدلائل والأمثلة، وأن أجعل أفكارى أكثر تركيزاً، وأن آخذ بالاعتبار أن قادة المدارس المنهمكين في عملهم لديهم قليل من الأولويات الأخرى على جدول أعمالهم أهم من 3.000 كلمة قد تغني عنها قراءة 750 كلمة.

(1) رابطة الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) "Association for Supervision & Curriculum Development" إحدى أشهر الجمعيات التربوية في الولايات المتحدة، لها العديد من الإصدارات الشهرية، أشهرها مجلة القيادة التربوية "Educational Leadership". (المترجم)

كما أتوجه بالشكر إلى العاملين في ASCD لدعمهم المستمر: جين كارتر، المديرة التنفيذية، والناشرة نانسي مُدراك، وسكوت ويليز، مدير دائرة اقتناء الكتب وتطويرها.

لقد تأثر عملي في قيادة التغيير، إلى حد بعيد، بكثير من الكتاب والمساهمين في هذا الشأن، بيد أن القليل منهم أبدى رغبته في الحوار معي وحفز تفكيري، لذا، فإنني ممتن على وجه الخصوص لكل من: لاري اينسورث، وإلّ أليسون، ورونالد بارث، وماليندا بون، ولوس كالكتز، وليندا دار لنج-هاموند، وريتكا دوفور، وريتشارد دوفور، وريتشارد إلورد، ورون فيرغوسن، وميشيل فولان، وهوارد غاردنر، وبيل هابرغل، وآندي هارغريفز، وجف هوارد، وتيموثي جيني، وتوم لوكامي، وروبرت مارزانو، وبريان ماكنولتي، وكن أوكونر، وميا بولاك، وريتشارد روشتاين، ومايك شموكر، وتيري ثمبسون، ومايك واستا، وتيم ووترز، ومارغريت ويتلي، وجرانت ويجينز، وكريس رايت. أما زملائي في مركز القيادة والتعلم فقد كانوا البنية الداعمة التي مكنتني من المثابرة انصياعاً لولعي وشغفي بالقيادة والتدريس والتعلم والبحث، إنهم الآن 80 فرداً وهم آخذون بالازدياد، وهم يعرفون من هم. كما أنني ممتن لمركز القيادة والتعلم ولرئيسه مارغريت لوش لسماحها لي باستخدام أداة قياس الجاهزية للتغيير في الفصلين الثاني والثالث.

والشكر الأكثر أهمية الذي يمكن أن يكون للمعلمين هو ذاك الذي يقدمه طلابنا، ولن أذكر هؤلاء بأسمائهم، ولكنني أعلم أنه في صباح يوم الجمعة، بعد أن أكون قد أنهيت هذه الكتابة، سأرى 25 مراهقاً لا يكثرثون أبداً بنظرياتي وأبحاثي، وهم مشغولون البال وقلقون، لا على أنفسهم فحسب، بل وعلى أسرهم أيضاً، كما أنهم واثقون من أن أقرانهم والكثير من أفراد مجتمعهم لا يقدّرون أداءهم الأكاديمي، ومن المؤكد أنهم يدركون أن معلمهم ذا الربطة المتقوسة لن يكون طائش التفكير إلى حد بعيد ليقول إن الطلاب الذين يعانون من إعاقات سمعية، أو الذين لا يتحدثون الإنجليزية جيداً، أو

الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة، أو من هم غير منغمسين في التعلم، سيصبحون قبل نهاية العام الدراسي، مصقول السلوك ومنغمسين في التعلم، وكتاباً ومتحدثين راثعين.

إن حياة المعلم ينبغي أن تتكرس لبث الأمل والثقة وتجاوز التشاؤم واليأس، على أقل تقدير، وليس ما آمله لقارئ هذا الكتاب أن يجدوا صيغة سحرية ولا أن يسيثوا وضع ثقتهم في حل "آخر مغلوطة، بل أن يلتقي أملهم وثقتهم بأمل وثقة الطلاب الذين نعلمهم.

المقدمة

إليك هذه الوصفة البسيطة عن قيادة التغيير، أولاً، اسكب حمولة ساخنة من الدلائل في حاوية غير مشحمة، ثم قم بتحريك إناء مملوء بكلام محفز، ثم أضف كومتين من الضرورات الإدارية، أخيراً أفرغ في هذا المزيج مقدار طن بالتمام من الخوف، ودع هذا كله يغلي.

إذا كانت هذه الوصفة فعالة، فإنه لا ينبغي أن تكون قيادة التغيير هي التحدي الأعظم الوحيد الذي يواجه المنظمات في أنحاء العالم، ليس في التربة فحسب، بل وفي عالم الأعمال، ومؤسسات الحكومة، والممارسات المهنية، والمنظمات غير الربحية. ويرى ديتشمان (Deutschman) (2007) أن تألف البيئات (الأدلة) والسلطة والخوف ليس كافياً لجعل غالبية الناس يتخذون قرارات تحمي حياتهم، ليمضوا سنوات مع من يحبون، ولتجنبوا الأمراض المؤلمة والموهنة والموت المحتوم، وليس الخوف من الألم والموت، لدى كثير من الناس، بأكبر من عدم رغبتهم في التغيير. وفي دنيا الأعمال، أضحت نتائج الجهود التغييرية الفاشلة مرعبة، يصاحبها هدر للمصادر ويشهدها موظفون غضاب خائفون أو محبطون (Kotter, 2006, p.4). ورغم الآثار المفاجئة القوية لما يشهده العالم من دفء، إلا أن الموجة الحالية من الدعاوي المنتصرة للبيئة يمثلها على وجه حسن نجوم الروك الذين يعقدون مؤتمرات حول التغيير المناخي، يصلونها بحافلات أو بسيارات "همر" خاصة، فلا عجب أن التغيير في الأنظمة التربوية مربك، وقد لخص فاندر آرك (Vander Ark) كما ورد في (Wagner, Kegan, Lahey & Lemons, 2006) التحديات التي تواجه تلك الأنظمة قائلاً: "هذا العمل شاق، إنه معقد وتقني وشخصي وسياسي" (p.xi).

في محاولاتي إسداء النصيحة لـ 200.000 من قارئتي مجلة القيادة التربوية كل شهر حول قيادة التغيير، أتلقي بفرح رسائل إلكترونية يعجب بها صندوقتي، تحمل إجابات سريعة مساعدة، وإليك عينة من هذه الرسائل:

* لقد كنتُ دائماً قائداً متعاوناً، واعلم أن علينا أن ننظر في مطالب جميع المتفاعلين من التغيير قبل البدء بأي جهد تغييري، لذا، وحتى تشرح لي كيف أنظر في مطالب الجميع، فإنني أخشى أن التغيير سيتأخر إلى وقت آخر.

* بالطبع أريد أن أغير، وهذا ما يقاومه تماماً كل فرد آخر.

* أنا أصدقك بالفعل يا دوغلاس، فلا أحد في مدرستي يقوم بالتغيير، لذا فإنني أخشى أن التغيير مستحيل تماماً هذه اللحظة.

إن مرسلي هذه الرسائل هم زملائي، وأصدقائي وقراءتي، ولا يستحق الكتاب الذين هم على شاكلي الكثير من غير هؤلاء، بل لا يستحقون أكثر من المزيد من هذر الكلام ما لم يفعل قراؤنا شيئاً، وما لم تتحول الكلمات إلى فعل فسنكون أشبه بالجرس المعدني يصدر الكثير من الإزعاج لكن بمعدل ضئيل. إن نتيجة العجز عن مواجهة التحدي سامة غير إنتاجية، وكما يشير شموكر (Schmoker) (2006): "إن محاولتنا النموذجية لإصلاح مدارسنا لا تفشل فحسب، بل سيكون لها أثر فاسد عندما نغمس بالتظاهر بتحسين التدريس" (ص، 30).

إن التحديات الكاسحة التي تواجه، على نحو محتوم، التغيير تقود إلى التشاؤم، فعندما يُعامل الموظفون على أنهم حُطام الجهود التغيرية بدل عدهم مفاتيح التنفيذ الفعال للتغيير، فإن المنظمات لن تكون مدهشة على نحو ما كان مع شركة ديسبير⁽¹⁾، التي تسوّق ما تدعوه بـ "المثبطات" مثل بوستر يحمل صورة سمكة سلمون تدخل فم دب

(1) شركة ديسبير Despair شركة تُعنى بإنتاج ملصقات إعلانية "بوسترات" وتذكارية (المترجم).

جائع مع تعليق يقول: إن رحلة الألف ميل تنتهي أحياناً على نحو سيء للغاية، وبوستر آخر عنوانه: "التغيير" يحمل صورة مفعمة بالحياة لإعصارٍ مع تعليق يقول: "عندما تهب رياح التغيير عاصفة بقوة، فإن أكثر الأشياء سخفاً ستتقلب قذائف قاتلة". غير أن البوستر المفضل لدي هو ذاك الذي يحمل اسم الشركة "ديسبير" مع تعليق يقول إنها الأكثر ظلاماً الآن قبل أن تصبح فاحمة شديدة السواد.

غير أن الأمور لا ينبغي أن تسير على هذا النحو، إذ يخبرنا فولان (Fullan) (2008) مشجعاً أننا نستطيع أن نوجد شركات قائمة على الحب والثقة (FOEs)⁽¹⁾ من خلال تعهد زملائنا بدل التلاعب بهم. لقد قطعت ما يزيد عن مليونين ونصف من الأميال مرتحلاً إلى مدارس في كل أنحاء العالم، ووجدت أن ثمة تزايداً في أعداد قادة التغيير، وهؤلاء ليسوا من ينفذ التغيير بنجاح فحسب، بل هم من يجعله مزدهراً، وزملاؤهم ليسوا أكثر تبصراً، أو ياساً، أو علماً مما هو عادي، وظروف عملهم ليست كثيفة للغاية ولا مريحة للغاية، لذا فإن التغيير لا ينفذ في بيئة خيفة جداً ولا في بيئة آمنة تماماً لعدم المخاطر، ويلتزم هؤلاء القادة بشعار الأفكار أكثر أهمية من الأشخاص، لقد واجهوا ما تدعو إليه أدبيات القيادة الشائعة التي انتصرت للـ "كاريزما" على حساب الشخصية وللإفراط على حساب الاعتدال.

إن قادة التغيير الذين تناولهم هذا الكتاب متمرسون ومبتدئون، رجال ونساء، فهم يمثلون طيفاً واسعاً من الثقافات والخلفيات، فمنهم منظرو الشخصية ومنهم انبساطيو الشخصية، ومنهم معلمون ومنهم إداريون، ومنهم استثنائيون ومنهم عاديون. ولن تجد في صفحات هذا الكتاب حديثاً عن القيادة من خلال أتلا الهوني⁽²⁾ ولا حديثاً عن

(1) شركات Firms of Endearment (FOEs) مصطلح يطلق على تلك الشركات التي تشجع بين موظفيها أجواء من المحبة والثقة والانتماء بغية تحقيق أهدافها (المترجم).

(2) أتلا الهوني: قائد الهون، وهم شعب مغولي سيطر على أوروبا عام 450م (المترجم).

إسهامات القديسين، بل ستقرأ عن أناس، مثلك، يواجهون ما تواجهه من تحديات، ولكن بنتائج مختلفة ربما، فقصاصهم حقيقة تماماً. وخلافاً لما يحدث في الأبحاث حيث تستخدم أسماء وأماكن وهمية ينذر -أو يتعذر تماماً- التحقق من إثباتها، فإنك ستقرأ في هذا الكتاب عن أناس حقيقيين ومدارس حقيقية بأسماء وأماكن محددة بوضوح.

لقد بدأنا الكتاب بتناول ظروف التغيير، فالقادة التربويون خبراء في الإعلان عن التغيير، وفي نثر بذور أفكار واعدة، غير أنهم، وعلى نحو ملحوظ، أقل خبرة في التخلص من التغيير الخاص بالسنة الماضية حتى يفسحوا أمام بذور الإعلان الجديد أدنى فرصة لتجذر، من هنا جاءت الوصية بأن نُقتلع العشب قبل أن نزرع الأزهار الجديدة. كما ستجد تقييمات "الجاهزية للتغيير" للأفراد والمنظمات، وهي أدوات قد يغدو مفيداً إكمالها قبل أن تنتقل إلى خطوة لاحقة في التغيير. ولأن الثقافة متأصلة راسخة في المؤسسات التربوية، فإننا فحصنا عن قرب ما يتطلبه تغيير ثقافة المدرسة، وينتهي الجزء الأول من الكتاب بمعالجة أساطير ارتبطت بالتغيير والقيادة.

أما الجزء الثاني من الكتاب فيعالج مسألة التخطيط للتغيير، الذي يتضمن الجمع بين الأفراد والعمليات، رغم أن الأفراد قد يناون بعيداً عن العمليات. وليس التخطيط الاستراتيجي -على نحو ما يُمارس- هو العديم الفائدة، بل ثمة ما هو أسوأ منه: أن تبقى النتائج السلبية للتغيير مدة أطول من التغييرات التي زعم المخططون الاستراتيجيون أنهم خططوا لها. ولحسن الحظ، فثمة نماذج للتخطيط الفعال تحمل محل الركائز القائمة الذي يعج بالأهداف والخطط الإجرائية، ويمكن للإجراءات التي يقوم بها الأفراد والمجموعات الصغيرة التي تشكل جوهر التغيير الناجح أن تُصقل وتستمر من خلال التدريب الفعال، وكما أن التخطيط الاستراتيجي حُمِّلَ على نحو متكرر -معاني كثيرة ما عدا معنى "استراتيجي"، كذلك يمثل "التدريب" مدى من المعاني، من المعالجة الكاذبة إلى حفز الأداء الذي يغير الأفراد والمنظمات.

وفي الجزء الثالث، عالجنا أساسيات تنفيذ التغيير، مستخدمين أمثلة حقيقية لمدارس إعدادية وثانوية نقلت التغيير من طور التنظير إلى طور الواقع الملموس. ورغم أن الكثير من التغييرات تركز على أساسيات القراءة والكتابة والرياضيات، إلا أن ثمة دلائل في هذا الجزء من الكتاب تخبرنا أن المدارس الناجحة، بما فيها تلك التي تواجه تحديات ديموغرافية كثيرة، لا تنظر إلى تدريس الفنون على أنها شكلية غير أساسية، بل هي جزء يتكامل مع النمو العقلي والأكاديمي لطلابها. كما تطرقنا إلى الفارق الدال بين ما يقوله القادة وما يفعلونه، وليست هذه الفجوة نتيجة خُبث مقصود أو حُمو، بل هي نتيجة الافتقار إلى دقة الوصف، فعلى سبيل المثال، عندما نسمع مصطلحاً مثل القيادة التعليمية، فإن الفرق بين الشعارات المبتذلة والتطبيق الحقيقي لهذا المصطلح يطال تفاصيل الأحداث اليومية، ويطال القرارات التي يتخذها القادة في الصفوف والمدارس.

وتطرقنا في الجزء الرابع إلى مسألة ديمومة التغيير، إذ يذكّرنا هارغريفز (Hargreaves) وفينك (Fink) (2006) أن ثمة دروساً عالمية، من سكانديناfia إلى زامبيا، ألقت الضوء على الطبيعة الجوهرية التي تلعبها الثقافة في الحفاظ على التغيير الفعال؛ ولا تعني الديمومة هنا الخطط الخمسية التي تذكرنا بستانين، بل تعني ذلك المنظور الذي يتحرر به المسؤولون عن التغيير من رؤاهم الضيقة. وهنا نجد الجزء المتمم المفقود في الوصفة، فالدلائل لا شك مهمة، والوضوح الإداري ضروري، والخوف لا يمكن أن يكون مجرد رد فعل إنساني على تلك الدلائل، بل هو أيضاً عنصر قوي مناسب في معادلة التغيير. ولكن إن كان هناك شيء تعلمناه طيلة العقود الماضية من البحث في قيادة التغيير، فهو أن الدلائل والأوامر والمخاوف غير كافية لإيجاد التغيير سواء على مستوى فردي أم على مستوى منظمي؛ فالتغيير الدائم يتطلب إعادة توجيه الأولويات والقيم حتى لا تظل راحة الفرد هي المقياس الذي يُنظر في ضوءه إلى شرعية التغيير أو صحته. والحق، أننا نستجيب إلى رؤية التغيير التي تفرض نفسها وتكون منافعها للآخرين كاسحة بحيث

لا ترى طلابنا وزملائنا أشخاصاً ثانويين، بل نجوماً في مجرة يبدد شعاعها مخاوفنا المرتقبة ويقزّمها. وفي الوقت نفسه -وهذا هو مفتاح قيادة التغيير- فإننا نعلم أن كل نجم في هذه السماء يحتل مكاناً ضرورياً، ومن غير هذا المكان ينخبو بريق الكوكبة، وهكذا فإن المفارقة في قيادة التغيير تتمثل بالسمو برؤية ما هو أبعد من الفرد، وفي الوقت نفسه، السمو بالفرد إلى مكان ذي فرادة، مكان قوي وضروري، إنك الآن بصدد الالتقاء بقيادة قاموا بهذا تماماً.

وإذا أردت أن تمضي قدماً في الحوار، وأن تشارك بقصصك الخاصة عن قيادة التغيير الناجح، فادخل الموقع www.ChangeLeaders.inf، وهو موقع غير ربحي خصص حصرياً للمشاركة في البحوث ودراسات الحالة والأفكار المتعلقة بقيادة التغيير الفعال.

الجزء الأول

تهيئة الظروف للتغيير

يمكن تجنب الفشل في استراتيجيات التغيير، وذلك متى ما وازن قادة التغيير بين الحاجة الملحة للتغيير والمنحى المناسب لتنفيذه، فلقد تعلمنا من التغيير الفعال في المدارس والمنظمات أن الأوامر الإدارية والأحداث المحفزة ليست كافية لجعل الأفراد والمنظمات يتحركون من مراكزهم التي يتحصنون بها. ولحسن الحظ، فإن ثمة خطوات عملية يمكن للقادة الشروع بها لزيادة فرص نجاحهم.

في الفصل الأول، نقترح أولاً أن يُميز القادة ما ينبغي التوقف عن عمله قبل توجيه الأفراد للبدء بتغيير جديد، كما أن عليهم -أي القادة- أن يقيموا -بشيء من الجهد والاجتهاد- مدى جاهزية الأفراد لغيروا منظماتهم وليغيروا أنفسهم، فالشروع بالتغيير من غير هذا التقييم الفردي والجمعي يظل عرضة للإخفاق. ويقدم الفصلان الثاني والثالث جملة من أدوات تقييم الجاهزية (أو الاستعدادية) لكل من الأفراد والمنظمات، وبغية الحصول على تحليل أعمق لنظام تغيير الجاهزية، راجع الملحق (أ) الذي يحوي نماذج يمكن أن يوظفها أي متفجع من التغير في تحليل الجاهزية للتغيير.

ويعرض الفصل الرابع أربعة ملامح تميز التغيير الثقافي، بدءاً من الاقتراح القائل بأن القاعدة الأولى للتغيير - ولا سيما عندما يكون التغيير الثقافي مطلباً ملحاً - تتمثل في أن القادة ينبغي أن يميزوا ما لن يتغير، فعلى الرغم من أن بعض القادة يصفون - على نحو واضح - رؤيتهم المستقبلية ويبشون الأمل في تحقيقها، إلا أنهم يخفقون - حتى في

التغيير الإيجابي والضروري- في تبديد القلق والمخاوف التي تنتاب الأفراد، والقلق من شأنه أن يطمس محاسن التغيير ويعلي من سلبياته اللاعقلانية، ومن ثم فإنه قد يوقف التغيير قبل أن يظفر بفرصة ليبدأ، وانظر في مدى شيوع ردود الأفعال الآتية تجاه مقترحات تغييرية:

- أنا أعرف أن المدرسة بحاجة إلى وقت أكثر للتعاون، ولكن عندما أتخلى عن دوري في قيادة اجتماعات المدرسة، فلن يعرف أحد من أنا، وما فحوى المعلومات الأساسية التي أوصلها لهم في هذه الاجتماعات.
- أعرف أن توقعاتنا الأكاديمية عن طلابنا ليست متجانسة ولا فاعلة، ولكن متى ما بنيت هذه التوقعات على معايير واضحة، فإن هذه هي الخطوة الأولى لتحظى المدارس بدعم حكومي.
- أعرف أن نظام وضع العلامات الحالي لا يسير على نحو جيد، ولكن إذا غيرنا هذا النظام، فكيف سيحصل الطلاب على وثائق (شهادات) وكيف سيدخلون الجامعة؟
- أعرف أن الطريقة التي نعين بها المعلمين القليلي الخبرة والكفاية ليعلموا الطلاب الأقل حظاً سخيفة ولا تعني شيئاً، ولكننا إذا غيرنا نظام التعيين هذا، فقد نخسر كل شيء جاهدنا من أجله - في اتحاد المعلمين الذي يدعو إلى تعيين كل معلم - خلال ثلاثين عاماً.
- أعرف أن لقاءات طاقم المدرسة تظل حتى الواحدة ظهراً، وأن ثلاثة مديري تعليم تعاقبوا على مدارسنا خلال ثلاث سنوات، ولكننا إذا غيرنا الطريقة التي ندير بها لقاءات الطاقم، فإننا سنفقد صوت "ديمقراطية المواطن" في مدارسنا، وستسود البيروقراطية.

- أعرف أن التطعيم قد أنقذ أجيالاً من شلل الأطفال والدفتيريا، وأنه حمى ملايين الأطفال من الأمراض المعدية، ورغم هذا لا نستطيع أن نطالب بالمطاعيم، إذ قد تكون هي سبب مرض ابني.

إن الفكرة المشتركة في ردود الأفعال تلك هي أن التغيير يقود إلى خسارة، وليست أي خسارة، بل هي خسارة فادحة وشخصية. وتنتشر معارضة التغيير انتشار الفيروس، حتى أن المخاوف اللاعقلانية لدى القلة القليلة تصبح هي القاعدة الأغلب. وقد كنت شاهداً على بعض الإصلاحات الجيدة (مثل تصحيح الأخطاء الحسابية عند وضع العلامات) التي توقفت لأن مديري التعليم أو طواقم المدارس لم يكونوا راغبين بمواجهة المعارضة غير العقلانية للتغيير، وكلما وجدتُ تغييراً، أي تغيير، بصرف النظر عن أهميته، وجدتُ معارضة له.

وتكون المعارضة ذات فريدة في الشأن التربوي حيث التعامل يكون مع بشر. وقد يعاقر الخمر أناس أذكاء متعقلون، ويفقدون شهيتهم للطعام، ويكونون -نتيجة ذلك- عرضة للأمراض، وهم يعلمون أن مرضهم يدمر حياتهم وحياة المحيطين بهم، ومع هذا فإنهم يثابرون على سلوكيات مرتبطة بأمراضهم رغم مخاوفهم من أن امتناعهم عن معاقرة الخمر أو عن التدخين أو عن الإفراط في الأكل أو عن تعاطي المخدرات (والقائمة تطول)، من شأنه أن يجعل أولئك الذين يحبونهم يتعدون عنهم. وهكذا فإن التغيير يعني الخسارة، والخسارة تعني الهجر. ويرى ديتشمان (Deutschman) (2007) أن الناس رغم نظرتهم للتغيير بعدة جزءاً مهماً في الحياة... إلا أننا مع هذا نتوق إلى الرتبة⁽¹⁾، فنحن نحب أن يظل مفهومنا لهويتنا الشخصية ثابتاً لا يتغير مع مرور الزمن، والتغيير يهددنا بخسارة هذا الإحساس بالفردانية، حتى وإن كان هذا التغيير -كما يرى ديتشمان- إيجابياً إلى حد كبير، لأن القلق غالباً ما يهزم التغيير في كل وقت، وفي الحقيقة

(1) آثرت كلمة الرتبة على كلمة التناغم ترجمة لـ consistency.

– يضيف ديتشمان-: إن التغيير، وإن كان مسألة حياة أو موت، تعترضه عوارض غير قليلة.

إن القلق الذي يعترض التغيير لا يُعالج بالكلام ولا بالمدكرات، ولا يكفي القائد أن يعلن نفسه "عميلاً للتغيير" أو مسؤولاً عنه، بل ثمة استراتيجية نافعة يوصي بها علماء النفس في التصدي للقلق غير المبرر (Burns, 1999, Deutschman, 2007)، وتقوم هذه الاستراتيجية على النظر إلى السلوكات الجديدة، بعدّها وجهة نظر، من خلال تحديد ما لا يتغير، فعوضاً عن القول: أنا هنا لتغيير الثقافة السائدة أو نحن سننخرط في تغيير شامل (وكلا القولين غير مثمر أبداً)، فإنّ قائد التغيير الفعّال سينظر إلى السمات والقيم والقصص التي يمكن تأكيدها عند البدء بالتغيير. فعلى سبيل المثال، حتى في المدارس المرشحة لديرها مدير متمرّس يرتقي بمستواها، يبدأ قائد التغيير الحكيمُ بسؤال الطاقم: مَنْ في هذه الحجرة كان أول شخص في أسرته يتخرج من الجامعة، وفي الأغلب عندما أوجه هذا السؤال لكل مجموعة من المربين، يجيب أكثر من نصف الأفراد بالإيجاب... يا لها من قصة رائعة لترويها لنا... أن تكونوا أول شخص في أسرته تتخرج من الجامعة، أنتم نموذج، وأنا أعلم أنني أستطيع أن أتعلّم منكم، وأن تلاميذكم يستطيعون أن يتعلموا منكم. كما أن قادة التغيير يكثرثون بإيراد أمثلة دالة على قيم اللطف والاهتمام والحنان التي ينبغي أن تُقدّر وتُصان، كما أن عليهم إعادة تأكيد قيم الاحترام والنزاهة، وباختصار فإن عليهم إعادة تشكيل التغيير ليصبح -بدل كونه تهديداً كاسحاً- تعديلاً لممارسة ضمن صورة كبرى، تنظر لكل زميل على أنه فرد ومهني جدير بالتقدير، وليس هذا تلاعباً في الألفاظ والدلالات، بل هو مبدأ في القيادة متجذر، فقادة التغيير يدركون أنهم لن يغيروا المنظمات من غير تغيير سلوك الفرد، وأنهم لن يغيروا سلوك الفرد ما لم يعرفوا الشخص القابع خلف هذا السلوك، وهذه بعض الأمثلة الموضحة:

- قبل البدء بالحديث عن إجراء تغييرات في نظام وضع العلامات، دعونا نبدأ ببعض التأكيدات، فلا يزال لدينا وثائق العلامات (الشهادات)، وسجلات الشرف، وخطط لتفريد التعليم⁽¹⁾، ولا نزال نحترم حكمك وعملك الجاد، كما نقدر التغذية الراجعة البناءة التي يوفرها المعلمون كل يوم... لن يتغير شيء.
- قبل أن نأخذ بالتغييرات المتعلقة الواجبات والمهام التي يقوم بها الطلاب، دعنا نؤكد التزامنا باتفاقية اتحاد المعلمين ومبادئ العمل الجمعي والتشاركية في صنع القرار، فأنا معلم وعضو في الاتحاد وأعرف مدى أهمية هذه المبادئ، وأعد بالعمل معك... لن يتغير شيء.
- قبل أن ألزم نفسي بنظام للحمية (الريجيم)، أريد التفكير بسماتي الجيدة، فقد كنت شخصاً كريماً ولطيفاً عندما كنت بديناً، وسأبقى كذلك في المستقبل، لن يتغير شيء.

وعندما يُعاد تشكيل التغيير ليصبح فرصة جديدة ممتعة ذات معنى عوض أن يظل مجرد مبادرة شخصية، فإن هذا سيقود -بشكل مثير- إلى تغيير ناجح. ورغم أن إعادة التشكيل هذه لا تزيل الشكوك حول جدوى التغيير، إلا أنها، من المؤكد، تعطي القائد فسحة من الوقت ليكسب الثقة. وتبقى معارضة التغيير أمراً محتوماً، والحقيقة أنك لو اقترحت تغييراً ولم يُجابه بمعارضة، فإن هذا مدعاة لك لتساءل ما إذا كان ما تقترحه ذا معنى، بيد أن المعارضة لا ينبغي أن تكون مفرطة. وعندما يعيد القادة تشكيل تغيير ما، فإن رسالتهم الأهم ليست أنا هنا لإصلاح ما انتابك من خلل، بل هي أنت ذو قيمة

(1) يمكن أن تكون هذه الخطط إثرائية (Enrichment) تستهدف الطلاب الفائقين، ويمكن أن تكون علاجية (Remedial) تستهدف الطلاب المتدني التحصيل، وسيتحدث هذا الكتاب كثيراً عن الخطط العلاجية تحت مسمى التدخل (Intervention). (المترجم).

ونفع، ورسالتنا هامة، وما ينبغي التفكير به هو حياة الطلاب المستقبلية، لذا فنحن مشتركون بالمسؤولية لنكون الأفضل قدر المستطاع.

إن على قادة التغيير فحص أنفسهم وفحص تجاربهم الشخصية قبل أن ينخرطوا في وعظ الآخرين ونصحهم ليتغيروا، وهذا ما يذكّرنا به هوارد جاردنر (H.Gardner) (1995) عندما يقول إن القادة يؤثرون فينا بتجاربهم الحياتية وليس بكلماتهم. وعندما يدعو أحد مديري التعليم لاجتماع إلزامي لإداريي المدارس، ويلقي محاضرة يقصد بها الحديث عن الاجتماعات والمحاضرات الإلزامية، فإن المديرين لا يستطيعون تقبل كلماته إذ لا أفعال دالة عليها، وعندما يزعم طاقم المدرسة أن أوليتهم الكبرى هي تحصيل الطلاب والعدالة في التعليم، ويكون ما يفعلونه في هذا الصدد مجرد مراجعة بيانات تعرض من خلال (البور بوينت)، بالإضافة إلى كثير من الاجتماعات التي تخصص لمباني المدرسة، والميزانيات، وشكاوي المواطنين... فإن الأولويات الحقيقية تتضح. وعندما يرفع المعلم شعار كل الطلاب يستطيعون التعلم ثم يصر في تخطيط دروسه، وفي نظام وضع العلامات والتقييم الذي يتبعه، على فلسفة تؤمن بخلاف ذلك، وترى أن القليل فقط من الطلاب سينجحون، فإن الطلاب عندها سيعون سريعاً أنه يقول شيئاً ويفعل شيئاً آخر. ويعتقد كثير من القادة أن "لحظة التعريف بالتغيير الناجح ستكون من خلال حديثهم مع طاقم المدرسة، أو من خلال توجيههم المدرسة نحو المجتمع المحلي، أو من خلال ملاحظاتهم عن مجالس التعليم، ولكن ما هو أجدى وأنفع لهم من كل "لحظة" آلاف اللحظات من الثقة التي تفصح عنها أفعالهم لا أقوالهم.

وفي الفصل الأخير من الجزء الأول، ناقشنا أساطير حول قيادة التغيير، وقد تكون الأساطير مريحة ومحبة، شأنها شأن القصص التي تعلق في أذهان الأجيال، فأنا مغرم تماماً

بتوث فيري⁽¹⁾ وسانتا كلوز، واستشهد بها في أن طائر اللقلق هو، إلى حد بعيد، الأسلوب المحبب في إنقاذ الأطفال الجدد. وليست كل أسطورة عذبة رقيقة، ففي الفصل الخامس، تناولنا أساطير قيادة التغيير التي تضلل المتفعين بالتغيير وتشوّه قيمنا. ورغم أن هناك ما يدحض هذه الأساطير، إلا أنها قد تبدو مغرية إلى حد مدهل، وهذا السبب الرئيس في أن الكثير من المدارس تأخذ بممارسات لا تقوم على أسس بيّنة واضحة، ولا يمكن لنا أن نحد من هذه الأساطير إلا من خلال تبيانها مستندين إلى أدلة دامغة وبدائل واضحة.

(1) يشير الكاتب إلى حكاية أسطورية تسمى بـ "جنية الضرس" "Tooth Fairy"، حيث يضع كل طفل ضرسه تحت وسادته لتأتي جنية وتأخذه مقابل مال أو هدية تعطيها الطفل، وكانت هذه الجنية تخطف كل طفل لا يضع ضرسه تحت الوسادة، فيأتي طائر اللقلق فيحرره. (المترجم).

1

اقتطع العُشب الضار قبل أن تزرع الزهور

تخيّل جنائياً يرقب صفوف الأزهار الجميلة في المشتل، إنه يحمل، متحمساً، سلّةً ليملأها بزهور حولية ومعمرة، ويزرعها في مكان خاص في الحديقة، وقد شرح له البائع في المشتل أن هذه الزهور المتنوعة قد ثبت ملاءمتها للمناخ المحلي، ولكن الجنائي ما إن وصل حديقته حتى اكتشف أنها مغطاة بالأشواك والنفايات والأعشاب البرية، ليجد نفسه أمام جملة من الخيارات الآتية:

- أن يزرع الزهور على حدود الحديقة، ويتركها آملًا أن يكون هذا كافياً لتنمو في المكان المقصود.
- أن يزرع الزهور بين الأعشاب على أن تغذيها التربة معاً.
- أن يعطي الزهور محاضرة قاسية عن النمو بذكاء وكيفية استخدام المغذيات الموجودة في التربة بحكمة.
- أن يقتلع الأعشاب، وعندها فقط يزرع الزهور.

ورغم أن الخيار الأخير هو البدهي، إلا أنه لا يُؤخذ بمثله في المدارس، ذلك أن في كل نظام تربوي أعشاباً، وليس ثمة منطقة تعليمية أو مدرسة أو دائرة أو وصف وظيفي أو برنامج يخلو من الأعشاب، وإن فشلنا في اقتلاع الأعشاب، فإننا يمكن أن نتوقع أحاديث مثل:

- "سيكون لدينا بيئات تعلّم متخصصة، عندما نتوقف عن القيام بمجرد التصريحات في اجتماعات المدرسة."
 - "سنقوم برصد علامات الطلاب حالما ينتهي المعلمون من اجتماعات أولياء الأمور، ومن إعداد تقارير النظام والضبط المتعلقة بالطلاب"
 - "نحن سعيّدون بتطبيق شعار تنمية الكتابة في المساقات كلها"⁽¹⁾، ولكن هذا سيكون حال انتهائنا من تغطية المنهاج، فنحن لا نتمكن من إكماله خلال السنة الدراسية.
- حاول القيام بهذه التجربة: اطلب إلى زملائك أن يعدوا قائمة بالبرامج التي بدأتها مدرستك في السنوات الخمس الأخيرة، ثم اطلب إليهم أن يسمّوا البرامج التي أثبتت تفويتها أنها لم تستمر، بالنسبة لي لم أجد مدرسة واحدة لا تكون فيها القائمة الأولى أطول من الثانية.
- ويغرق المربون في حالة من الإعياء تسببه البرامج التغييرية محاولين استخدام المقدار نفسه من الوقت والجهد والتعاطف لإنجاز المزيد والمزيد من الأهداف، مع أن هذه الاستراتيجية المشحونة بمزيج من الأدرينالين والحماسة والخوف يمكن أن تتم في مدى أقصر، وفي نهاية الأمر فإن التغيير عندما يضاف إلى ما هو موجود فإنه ربما يؤثر سلباً في فاعلية المدرسة. ومع مُضيّ الفصل الدراسي ينبغي ألاّ نتفاجأ عندما يعطلّ العشب الضار نمو الزهور الجديدة.

(1) الكتابة في المساقات كلها "writing across curriculum" مصطلح يقصد به أن تُعلّم المهارات الكتابية في كل مبحث معرفي تدرسه المدرسة: في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية... لا أن يقتصر تعليمها على مباحث اللغة، (المترجم).

ولحسن الحظ، فإن التخلص من حالة الإعياء تلك يمكن التصدي له، وهذا ما يعرفه الجنائي بفطرته، فالقائد الاستراتيجي يعمد إلى التخلص من العشب الضار قبل أن يزرع زهوره.

ويركن بعض مديري المدارس إلى قاعدة بسيطة مفادها أنهم لن يشرعوا ببرنامج جديد حتى يتخلصوا على الأقل من واحد أو أكثر مما هو موجود من أنشطة أو خطط أو وحدات وغيرها من الأمور التي تستهلك وقتاً، وقد تأتى لهم هذا لأنهم عمدوا في اجتماعاتهم إلى جهود تعاونية في رصد أعمال الطلاب، وكفوا عن التصريحات، واستعاضوا عنها بالتواصل من خلال البريد الإلكتروني والملاحظات المكتوبة، ولأن المعلمين كان لديهم الوقت الكافي ليحققوا شعار الكتابة في المساقات كلها، فقد جسدوا هذا الشعار في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية لأن العمل في فرق ساعدهم على تحديد المعايير الأهم (لتحقيق ذاك الشعار) (Ainsworth, 2003)، وعلى صنع قرارات تدبرية تتجاوز مجرد تغطية أي محتوى تغطية متعجلة غير فعّالة. وتقوم فرق المدرسة بهذه اللعبة، وهي الكشف عن الأعشاب التي كانت تبدو صغيرة ولكنها -مجتمعة- تسلب الطلاب والمعلمين واحداً من أهم مصادرهم الثمينة ألا وهو الوقت.

وبالطبع قد يكون عشب إنسان ما زهرة إنسان آخر، إضافة إلى ذلك، فإن ضغوط المساءلة⁽¹⁾ المكثفة قد توجد وضعا يؤمن من خلاله المعلمون أن موضوعاً دراسياً ما سيرد في اختبار الولاية، وأن عليهم أن يشتوا للإداريين أنهم غطوا هذا الموضوع، ورغم ما أشار إليه كل من مارزانو (Marzano) وكيندال (Kendal) وسشينيلي

(1) المساءلة "Accountability" مصطلح يشير إلى أن المدرسة مسؤولة عن تحسين تحصيل طلابها، وأنها في ضوء نتائجها على اختبارات مقننة عديدة، ستكافأ أو ستعاقب، وقد تتجاوز أنظمة المساءلة مسألة التحصيل إلى قضايا أخرى مثل التسرب، ومعدلات التخرج، ونسبة المقبولين من طلاب المدرسة في الجامعة. (المترجم)

(Cicchincili)(1990) من أن التغطية الجيدة لمعايير المحتوى تتطلب أكثر من مجرد مضاعفة الساعات الصفية المتاحة، إلا أن كثيراً من المدارس ترفض، على نحو راسخ، التخلي عن ممارساتها بهذا الشأن، أو على الأقل الاعتراف بأنها تمارس ذلك، لذا نكون أمام منهاج نقطعه بسرعة متوسطة في الخريف، ثم نبطئ في الشتاء، ثم نعدو به في الربيع، لنجد أنفسنا نهاية العام الدراسي محتاجين إلى المزيد من الزمن لتغطيته.

وتوضح البحوث - وكذا الفطرة السليمة- أن الإعياء الذي تواجهه المدارس في جهودها التغييرية كبير. لذا علينا أن نحدد بعض الأشياء التي ينبغي أن نكف عن القيام بها، وحتى نبدأ بعملية التعشيب، فإن ثمة ثلاثة اعتبارات ينبغي أن تراعى:

- قم بحوار تدريجي لتحديد الضروريات: أسألني كمعلم للصف الثالث عما أرغب بالتوقف عنه، سأقول لك: لا شيء، فكل ما أقوم به ضروري. ولكن اطلب من معلم للصف نفسه أن يخبر زميله معلم الصف الثاني عما يلزم طلابه من معرفة وقدرة حتى يدخلوا الصف الثالث بثقة ونجاح، وستجد أن معلم الصف الثالث سيعد قائمة مختصرة متوازنة ودقيقة من المستلزمات. لقد سألت هذا السؤال الذي يتساءله مئات المعلمين، ولم يقل أحدهم يوماً: "حتى ينتقل طلاب الصف الثاني إلى الصف الثالث بمجدارة في السنة القادمة، ينبغي على معلم الصف الثاني أن يغطي كل معيار من معايير الولاية".

- استثمر الدقائق المبعثرة هنا وهناك: نستطيع اكتشاف الساعات الثمينة المخصصة للتدريس الجيد عندما يتشارك المعلمون في الحفاظ على الوقت، وضمن المدرسة الواحدة ينتقل بعض المعلمين بين مراكز المدرسة في خمس دقائق، بينما ينتقل زملاء لهم في أقل من 20 ثانية، ويجمع بعض معلمي المدارس الثانوية الواجبات عندما يتحرك الطلاب إلى باب الغرفة الصفية وذلك حفاظاً على دقائق معدودة من وقت التدريس. ولدى بعض المدارس الإعدادية حصص علوم أقل (في عددها)

ولكنها أطول (في مدتها)، وقد قلص هذا الأمر من نسبة الوقت الذي يضيعه المعلمون في تجهيز المختبرات وإغلاقها، ويحرص بعض معلمي التكنولوجيا على تشغيل الحواسيب وتهيئتها قبل دخول الطلاب إلى غرفة الحاسوب، وهكذا فإن هذه الجزئيات الصغيرة تستنفذ ثواني أو دقائق، ولكنها مجتمعة توفر الكثير من الوقت.

- ضع معياراً لحديقة خالية من الأعشاب: احترم وقت المعلمين، وابدأ الاجتماعات وأنهيها في الوقت المحدد، ولا تجهر أبداً بتصريحات روتينية، والغـ أو قلل- الاجتماعات التي لا تصب في مصلحة تحصيل الطلاب، فالقادة عندما يعجزون عن اقتلاع الأعشاب المنتشرة في المدرسة من خلال الاجتماعات والمؤتمرات والاعتراضات، سيصعب عليهم أن يطلبوا من المعلمين فعل ذلك داخل الغرف الصفية.

وربما رغب القادة -في كل مستوى- في القيام بهذه التجربة. في تجمع المربين القادم، ارفع يدك اليمنى، واقطع على نفسك عهداً: كن أطلب منكم القيام بأي جهد تغييرى آخر حتى نحلّ أولاً بعض الأشياء التي تواجهنا، ثم استمع، لعل هذه تكون الجولة الأولى من الإطراء التي ستحظى بها في مدة قصيرة.

2

تقييم جاهزية التغيير الشخصي

أنت تعرف عن قيادة التغيير أكثر مما تعتقد، ورغم أن تجارب التغيير التي قام بها أفراد ومدارس -كما سيرد في الفصول القادمة- قد تكون نافعة لك، إلا أن أكثر التجارب نفعاً هي تجاربك أنت. في كتابهم كيف تكون قائداً ملهماً يحفز ماكي، وبوياتز، وجنستون (McKee, Boyatzis, and Johnston, 2008) القراء ليصبحوا مشاركين نشطين في التعلم وليس مجرد قارئين سلبيين لنص أو كتاب، ويرى ماكي وزميلاه أن فعل الكتابة خطوة هامة في هذا الصدد، لأنها تحفزنا نحو التفكير بعمق، وهذا يوفر لنا بصائر تفيدنا (ص30)، وقد خلصوا إلى هذه النتيجة اعتماداً على البحوث المتعلقة بتعلم البالغين التي تقول إن التعلم الفعال يتطلب من الفرد انغماساً في التعلم وقدرة على تطبيق ما يتعلمه، والتقويم الذاتي في هذا الفصل يتصدى لهذا الأمر الهام.

خذ ثلاثة تغييرات شخصية قمت بها في السنوات الخمس الأخيرة، وقد تمثل هذه التغييرات تغييراً استراتيجياً أو سلوكياً في العمل، أو تغييراً في حياتك الشخصية مثل تحسين نظام حمية معين، أو تمرين روتيني تقوم به، أو تحسّن في علاقاتك الشخصية، وقد يُطلب إليك أن تقوم بتقويم كل تغيير وفق معايير معينة مستخدماً مقياساً من 1 إلى 10 (1 يشير إلى أن سمة ما غير موجودة، و10 تشير إلى أن سمة ما ممثلة على نحو تام). فمثلاً إذا كان التغيير الذي ستتناوله هو برنامج للقراءة الماهرة، فإن القيمة 10 لبعد

التخطيط للقراءة⁽¹⁾ سيتعلق بمدى قدرتك على الخروج بقائمة واسعة من الكتب والمقالات والمواقع الإلكترونية وغيرها من المصادر، ثم تحديدك بدقة ما هو ذو أولوية من هذه المصادر، وفي بعد الشعور بالإلحاحية⁽²⁾ فإن القيمة (10) ستشير إلى ارتباط البرنامج بمكاسب جديدة أكاديمية أو مالية مثلاً، وبجالة من الرضا النفسي تجاه المعرفة الجديدة المتمخضة عن البرنامج، أما في بعد الدعم الشخصي فتعطي القيمة (10) إذا أدركت عائلتك وأدرك أصدقاءك أنك يجب أن تقرأ (45) دقيقة صباحاً ومساءً من غير أن يقاطعك أحد، وأن هذا الوقت هام لك ولهم، وأنت ستكرس لهم أي وقت آخر سواه. وفي بعد التركيز الشخصي، فإن القيمة (10) تعني أنك قادر على القول بثقة وأمانة أنك حققت أهداف القراءة الماهرة، وأن ليس ثمة أولويات أخرى قد منعتك عن ذلك. أخيراً فإنك ستحصل على (10) في بعد أثر النتائج عندما تكون قادراً على القول إنك أصبحت ماهراً، وأن هذا الأمر واضح ويمكن قياسه وله أثره في أهدافك الشخصية والمهنية.

ويظهر تماماً من هذه الأوصاف أن الحصول على القيمة (10) في هذه الأبعاد أمر بعيد المنال، إذ يندر أن يحصل هذا، بل ستحصل على نقاط أقل، وهذا يؤكد حقيقة ستدركها ما دمت تقرأ هذا الكتاب، وهي أن التزامك واهتمامك بالتغيير لن يعني أنك انخرطت في تغيير ناجح، فقد تتأتى فرص النجاح للبعض دون البعض الآخر، وهذا ما يدعو الفرد إلى تأملات شخصية تجاه ما قام به.

خذ، من فضلك، بضع دقائق لإكمال الفقرات الآتية، وأنا أعرف كم هو مغرٍ أن تشرع في تمرين تفاعلي عند قراءتك كتاباً، لذا ثق بي، فهذا شيء مهم، لك وللمدرسة

(1) انظر الشكل (1. 2)

(2) الإلحاحية هنا ترجمة "Urgency" ويقصد بها مدى كون التغيير مطلباً ملحاً (المترجم).

التي ستقودها، فما ستحمله من تجارب تغيير شخصية سيعطيك مصداقية، وسيساعدك على التعامل في كيفية قيادة الآخرين:

1- فكر في بعض التغييرات التي قمت بها في السنوات الخمس الأخيرة (سواءً أكانت سلوكية أم شخصية، أم علائقية (مرتبطة بعلاقاتك مع الآخرين)، أم نفسية...)، وأوردها هنا باختصار:

التغيير الأول:

التغيير الثاني:

التغيير الثالث:

التغيير الرابع:

التغيير الخامس:

2- فكر بالتغيير الذي كرّست له الحد الأقصى من التخطيط، وهذا يعني قدرتك على تحديد الخطوات التي قمت بها، وأنت تعرف بوضوح كيف ستصنع التغيير. خذ تغييراً واحداً وسجّل الخطوات الهامة التي اتخذتها في التخطيط لهذا التغيير:

التغيير:

الخطوة الأولى:

الخطوة الثانية:

الخطوة الثالثة:

الخطوة الرابعة:

الخطوة الخامسة:

3- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من الشعور بالإلحاحية، وصف لماذا

كان ثمن الفشل أكبر من ثمن التغيير:

إذا فشلت في هذا التغيير، فإن.....

إذا نجحت في هذا التغيير، فإن.....

4- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من الدعم الشخصي، لقد عرفت عائلتك وأصدقائك أنك كنت تقوم بتغيير، وقد دعموك بشكل مطلق. كيف وفرت عائلي الدعم لي:

كيف وفر أصدقائي الدعم لي:

5- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من التركيز الشخصي، وصِفْ كيف أمكنك استثمار الوقت للبدء بالتغيير والحفاظ عليه رغم مشاغلِكَ؟

6- فكر في التغيير الذي كرّست له حداً أقصى من التفكير في أثر النتائج فيك وفي مدرستك، صف هذه النتائج المحددة والمقيسة بأكثر تفاصيل يمكنك تذكرها:

نتيجة لهذا التغيير الذي أنهيته بنجاح، فقد حققتُ النتائج الآتية:

وفي ضوء هذه التأمّلات، أكمل الشكل (1. 2) ذاكراً في العمود (الأيمن) أكثر ثلاثة تغييرات أهمية، وارصد قيمة من (1) إلى (10) في الأعمدة المتبقية، وإن كان لديك وقت كافٍ للانغماس في تأمل أعمق، فخذ كل تغيير من هذه التغييرات الثلاثة في كل بعد من الأبعاد الخمسة، وبإمكانك أن تستفيد من صحيفة محوسبة سهلة الاستخدام في هذا الشأن، على الموقع www.ChangeLeader.info.

الشكل (1.2): تقييم الجاهزية للتغيير الشخصي

إرشادات: لكل تغيير، أدخل قيمة من (1) إلى (10) في كل عمود، تمثل القيمة (1) عدم تحقق السمة، في حين تشير القيمة (10) إلى تحقق السمة على نحو استثنائي

التغيير الشخصي	التخطيط	الإلحاحية	الدعم الشخصي	التركيز الشخصي	أثر النتائج
	لقد خططت مسبقاً الخطوات التي سأبذلها وعرفت بوضوح كيف أصنع التغيير	عرفت أن ثمن الإخفاق في التغيير أكبر من ثمن التغيير	عائلتي وأصدقاؤني عرفوا أنني كنت أقوم بتغيير وقد دعموني	خصصت الوقت اللازم للبدء بالتغيير رغم مشاغلي	أستطيع قياس نتائج التغيير، وهي واضحة وذات دلالة
1.					
2.					
3.					

أخيراً، أكمل رصد تغيرك الشخصي:

المجموع في التغيير الأول.....

المجموع في التغيير الثاني.....

المجموع في التغيير الثالث.....

مجموع أكبر تغييرين.....

في الفصل القادم، سنفحص خبرة التغيير التي خاضتها مدرستك، ونكاملها مع خبرتك التغييرية، لنحدد كيف يمكن مزج الخبرتين للخروج بملف الجاهزية للتغيير.

3

تقييم جاهزية المدرسة للتغيير

عالجنا في الفصل الثاني تجاربك الشخصية في التغيير، وفي هذا الفصل سنراجع خبراتك مع مدرستك، ونكامل بين خبراتك الشخصية في التغيير وخبراتك مع مدرستك، لنكمل تقييم جاهزيتك للتغيير الشخصي.

وتذكر أن فعل الكتابة ضروري، لذا أكمل الأنشطة في هذا الفصل بما في ذلك الاستجابات المكتوبة ونقاط خبراتك التغيرية. وإذا أردت أن تدخل استجاباتك مستخدماً الحاسوب، فبإمكانك أن تستخدم أداة تقييم الجاهزية للتغيير الموجودة على الموقع www.ChangeLeader.info.

خذ ثلاثة تغييرات مدرسية خبرتها في السنوات الخمس الأخيرة، وقد تمثل هذه التغييرات تغييراً في فريق واحد أو في المدرسة كلها، ويُحتمل أن يتضمن التغيير خطة استراتيجية، أو تطويراً للجودة، أو توظيفاً للتكنولوجيا، أو أي تغييرات نظامية أخرى. وسيُطلب إليك تقويم كل تغيير في ضوء معايير متنوعة، مستخدماً مقياساً من (1-10) كما سبق القول في الفصل السابق. وعلى سبيل المثال، فليكن التغيير الذي بدأته هو استخدام التكنولوجيا لتطوير نظام الحماية الحاسوبية في المدرسة، وهنا ستشير القيمة (10) في بعد التخطيط⁽¹⁾ إلى أن مدرستك اتخذت خطوات جادة مثل التدريب والدعم

(1) انظر الشكل (3.1)

التكنولوجي وتغيير أجزاء في الحواسيب، وتتبع كل شخص يطاله هذا التغيير. وفي بعد الإلحاحية فإن القيمة (10) ستشير إلى أنه في حال فشلك في البدء بهذا التغيير فإن مدرستك ستخسر الكثير من المال والوقت، ولكن في حال نجاحك فإنك لن تحمي معلوماتك المحوسبة فقط بل ستحقق الكثير لمهمة أنت مقتنع بأهميتها. أما في الدعم الشخصي فتعني القيمة (10) أن عائلتك وأصدقائك يقدر أن هذا التغيير في المدرسة قد يؤثر في الوقت الذي تمضيه معهم، وأنت متى ما نجحت في هذا التغيير فستمضي وقتاً أطول معهم. وفي بعد دعم المتفعين⁽¹⁾، فإن القيمة (10) تعني انغماس المتفعين في كل مستوى من مستويات التغيير، بما يتضمنه هذا من مشاركة المجتمع المحلي والموظفين والطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين وكل ذي اهتمام بهذا التغيير، وفي البعد الأخير أثر النتائج تشير القيمة (10) إلى أنك قادر على القول إنك وفريقك كنتم فاعلين أكثر، لأنكم لم تكثرثوا بالمخاطر والتكاليف والنحسار الوقت المطلوب في أثناء عملكم.

وكما هو شأن جاهزية التغيير الشخصي، أطلبُ إليك القيام بالنشاط التفاعلي الآتي:

1- فكر في تغييرات عديدة في مدرستك في السنوات الخمس الأخيرة، كانت ذات صلة خاصة بك، اذكرها هنا باختصار:

التغيير الأول:

التغيير الثاني:

(1) المتفعون Stakeholders كل من يطاله التغيير بشكل مباشر أو غير مباشر كالمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي... الخ. انظر نهاية الملحق (أ). (المترجم)

التغيير الثالث:

التغيير الرابع:

التغيير الخامس:

2- فكر في تغيير تم في مدرستك وكرّست له حداً أقصى من التخطيط، أي أنك حددت الخطوات التي ستتبعها، وعرفت كيف تصنع بوضوح التغيير، حدد تغييراً واحداً فقط، واذكر أكثر الخطوات أهمية في عملية التخطيط.

التغيير:

الخطوة الأولى:

الخطوة الثانية:

الخطوة الثالثة:

الخطوة الرابعة:

الخطوة الخامسة:

3- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من الإلحاحية، وصِفْ لماذا كان ثمن الفشل أكبر بكثير من ثمن التغيير.

إذا فشلت في هذا التغيير، فإن.....

إذا نجحت في هذا التغيير، فإن.....

4- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من دعم المتفعين، أي أن أصدقاءك وعائلتك كانوا يدركون أن مدرستك تقوم بتغيير، وأنهم دعموك بشكل مطلق.

كيف دعم هؤلاء المتفعون التغيير؟

5- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من تركيز القيادة، وصف كيف خصصت الوقت للبدء بالتغيير والمحافظة عليه رغم انشغالك؟

6- فكر في تغيير تم في مدرستك كرست له حداً أقصى من التفكير في أثر نتائج التغيير فيك وفي المدرسة، صف بشيء من التفصيل النتائج المقيسة.

نتيجة نجاحي في هذا التغيير، فقد حققت النتائج الآتية:

في ضوء هذه التأمّلات، أكمل أداة تقييم جاهزية المدرسة للتغيير الواردة في الشكل (3.1)، ذاكرًا أكثر ثلاثة تغييرات أهمية في العمود (الأيمن)، ثم سجل قيمًا من (1-10) في كل عمود. وتشير هذه الأداة إلى قدرة المدرسة والقائد على الانغماس في تغيير ذي دلالة.

الشكل (3.1): تقييم الجاهزية للتغيير في المدرسة

إرشادات: لكل تغيير، أدخل قيمة من (1) إلى (10) في كل عمود، تمثل القيمة (1) عدم تحقق السمة، في حين تشير القيمة (10) إلى تحقق السمة على نحو استثنائي

التغيير	التخطيط	الإلحاحية	دعم المتفعين	تركيز القيادة	أثر النتائج
	الخطط واضحة ومفصلة ويمكن التداول	نشر إحساس بالحاجة الملحة للتغيير	الموظفون والعلماء والمجتمع المحلي يفهمون ويدعمون التغيير	القيادة العليا تجعل التغيير شغلها الشاغل بعد البدء به	التغيير كان ذا نتائج دالة ومقيسة
1.					
2.					
3.					

الآن، أكمل رصد التغيير في مدرستك:

المجموع في التغيير الأول.....

المجموع في التغيير الثاني.....

المجموع في التغيير الثالث.....

مجموع أعلى تغييرين.....

ويمثل مجموع أعلى تغييرين الرصيد الأفقي في مصفوفة جاهزية التغيير، عد الآن إلى الفصل السابق وأدخل قيمة مجموع أعلى تغييرين شخصيين، ليمثل هذا الرصيد الرأسي في المصفوفة.

قم بوضع (x) في الربع المناسب من مصفوفة الجاهزية للتغيير (الشكل 2.3)، فمثلاً، إذا كان رصيدك الأفقي (80) ورصيدك الرأسي (70)، فضع (x) في الربع الأيمن العلوي، وإذا كان رصيدك الأفقي (20) ورصيدك الرأسي (60)، ضع (x) في الربع الأيسر العلوي. (يمكن أن تستعين بالحاسوب في هذا، ارجع إلى www.ChangeLeaders.info واستخدم أداة تقييم جاهزية التغيير).

الشكل 2.3 مصفوفة الجاهزية للتغيير



الآن أنت تعرف الربع الذي يمثل على نحو حسن جاهزيتك للتغيير، دعنا نتقل بتفصيل أكبر، إلى تضمينات رصيدك على الجاهزية للتغيير.

جاهز للتعلم:

إذا جاء الرصيد في الربع الأيسر العلوي، فأنت جاهز للتعلم، وهنا تكون قادراً على توضيح معنى التغيير الناجح، مع قدرة كبيرة على التخطيط والتغيير وعلى تنفيذه، ويمكن للمدرسة أن تفيد من تجاربك الشخصية، فأنت تعتمد قبل الشروع في التغيير إلى تحديد الحاجات التي على المدرسة تعلمها، فقد تحتاج إلى أن تتعلم كيف تخطط أو تتداول أو تنفذ تغييراً ما، إضافة إلى أن المدرسة ينبغي أن توجد ثقافة مبنية على أدلة واضحة من خلالها يستشعر المتفعلون أهمية الأخذ بالتغيير والإسراع بتبنيه، كما أن على المدرسة أن تلتزم بأن تكون نتائج التغيير قائمة على بيانات واضحة، حتى تصبح تشاركية على نطاق واسع، وهذا يزيد من التزام كل فرد بالعمل الجاد من أجل التغيير.

جاهز للمقاومة:

إذا جاء الرصيد في الربع الأيسر السفلي، فأنت جاهز لمقاومة التغيير، فعندما لا تعي أنت ولا المدرسة معنى التغيير الناجح، فستقاومون التغيير وتصدونّه وتتجاهلون أي جهد ذي صلة به، ومن غير دعم المتفعلين أو تنفيذ القيادة، فإن هذه المدارس ببساطة لن تترقب أي تغيير جديد، ولن يرحبوا بأي قادة يحاولون تنفيذه.

جاهز للإحباط:

إذا وقع الرصيد في الربع الأيمن السفلي، فأنت جاهز للإحباط، فعندما تُقاد مدرسة ذات تاريخ في التغيير من لدن قائد يرفض الانغماس في تغيير نظامي أو يفتقر إلى القدرة الشخصية للقيام بذلك، فإن الإحباط ينبثق بقوة، وعندما تتقدم المدرسة نحو التغيير من غير أن تحظى بدعم القيادة العليا، فإن التغيير يصبح أقل أمناً، إلى أن توقف المدرسة التصدي للمخاطر وتنتقل إلى الجزء الأيسر من المصفوفة، وسيأتي قائد آخر

يرث مدرسة ذات جاهزية هشة للتغيير، ويستنفذ المزيد من الوقت في إعادة بناء الثقة والقدرة على التغيير.

جاهز للتغيير:

إذا كان الرصيد في الربع الأيمن العلوي، فإن لديك ولدى المدرسة قدرة استثنائية على التغيير، وتكون المدرسة نموذجاً للمرونة، إذ سيكون بمقدورها التكيف مع التحولات البيئية والثقافية، ومع استراتيجيات التغيير وشكله، كما أنها ستجدد من خدماتها ومصادرها، وتُوجد مناخاً من الإثارة والانغماس.

* * *

بعد أن عرفت جاهزيتك للتغيير، سنتقل إلى العوامل التي تؤثر في ثقافة المدرسة، ورغم أنه من المجدي مواجهة هذا التحدي بتحديد الضرورات التي يجدر أن تتغير، إلا أننا سنأخذ بمبدأ يخالف حدسنا يقول أن الواجب الأول الملقى على القيادة هو تحديد ما لن يتغير، فانت لن تدفع زملاءك نحو التغيير الناجح إلا إذا استجبت لحاجاتهم إلى الثبات.

4

التغيير الثقافي

كيف لك أن تُغير ثقافة المدارس؟ تدبر ما يأتي من أقوال مؤسفة رائجة سمعتها من قادة المدارس:

- "لا نستطيع تغيير سياسة وضع العلامات، إنها جزء من ثقافتنا.
- النشر العام للبيانات لن يجدي هنا، ثقافة المدرسة لن تسمح بهذا.
- إن أولياء الأمور لا يفهمون، ولن تُغيّر ثقافة عمرها مئات السنين من خلال تمرير قانون ما.

ورغم أن كل واحد من هذه الأقوال تضمن كلمة "ثقافة"، إلا أن معنى هذه الكلمة يتراوح من السياسات والإجراءات إلى التفضيلات الشخصية، إلى أنظمة متجذرة من المعتقدات. والتغيير الثقافي ليس ممكناً فحسب، بل هو ضرورة، رغم أنه تحدٍ يتطلب وقتاً، ويصدق هذا -بوجه الخصوص- على المدارس والمنظمات حيث تستخدم كلمة "ثقافة" كتعويذة منمقة تحد من استهلال القائد للتغيير، وتحمّد التجديد، وتبقي على الأوضاع الراهنة كما هي.

وثمة دلائل من المدارس والمنظمات الأخرى أثبتت أن القائد - حتى ينجح في التغيير، عليه أن يبدأ بالتغيير الثقافي، ويرى جون كوتر (J.Kotter) وهو لجر رائجير (H.Rathgeber) (1995) - وهما من أبرز الباحثين في التغيير - أن "90% (H.Rathgeber) (1995) - وهما من أبرز الباحثين في التغيير - أن "90%

من المنظمات كانت تتجاهل التغييرات ذات الصلة أو تحاول تعديلها على نحو لا يساعد على نجاحها، وقد أنفقت الكثير من الوقت والمال فكان ما حققته القليل القليل من المكاسب، والكثير الكثير من الإحباط. وإذا كان هناك ما يجدر بنا أن نتعلمه في ظل حركة المعايير التربوية⁽¹⁾، فهو أن تغيير السياسات من غير تغيير ثقافي يعني المزيد من العبث والإحباط.

تعريف الثقافة:

تحتل الثقافة بتعريفات عديدة، وفي سياق التغيير في المدارس يمكن أن تعرف الثقافة بأنها -ببساطة- الأسلوب الذي نقوم به بالأشياء داخل المدرسة، ويذهب قاموس ميريام ويبستر الجامعي في تعريفه الخامس للثقافة إلى القول نفسه عندما ينص على أن الثقافة هي السلوك النموذجي لجماعة أو طبقة ما.

ما ثقافة مدرستك؟ إنك لن تجدها في جمل تشير إلى رؤية⁽²⁾ المدرسة أو رسالتها⁽³⁾، ولا في وثائق التخطيط الاستراتيجي، بل ستجدها في السلوكات والاتجاهات والمعتقدات التي

(1) حركة المعايير التربوية: "Educational Standards Movement" مصطلح يشير إلى اتفاق المربين على ما ينبغي أن يتعلمه الطالب في كل مرحلة، ومستوى التحصيل الذي يجب أن يصله، كما يشير إلى آليات تقويم أدائه، وهكذا فإن معايير المحتوى المتعلم، وأداء الطالب، وتقويمه ينبغي أن تتناغم، وتهدف هذه الحركة إلى تجويد تحصيل الطلاب من خلال وضع محكات واضحة توضح للمعلم ما يعلم وللطالب ما يتعلم. (المترجم)

(2) رؤية "vision" المدرسة: جملة من الأفكار الواضحة والمحددة التي تصبو المدرسة إلى تحقيقها أو الاقتراب منها في المستقبل، وهي ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة في لحظة مستقبلية ما، وهكذا فإن الرؤية تتسم بتعلقها بالمستقبل، وبعاملها مع المرغوب لا الموجود، وبأنها لا تكون صحيحة ولا خاطئة، بل هي نسبية. (المترجم)

(3) رسالة "Mission" المدرسة: الغرض الرئيس الذي تحاول المدرسة تحقيقه، وقد يكون هذا الغرض رفع تحصيل الطلاب، أو تقليل معدلات التسرب في المدرسة...، ويرتبط التخطيط الاستراتيجي في المدرسة بمدى وضوح رسالتها. (المترجم)

يأخذ بها الأفراد والجماعات. ويتمثل العائق الأكبر أمام التغيير الثقافي بالفجوة بين ما يزعم القادة أنهم يقدّرونه، وما يقدّرونه بالفعل، إذ لا يمكن إغراء طاقم المدرسة بشعار الثقافة التشاركية الذي يرفعه القادة في الوقت الذي يحرص فيه هؤلاء القادة في اجتماعاتهم على المحاضرات والإعلانات وإطلاق التحذيرات. وهكذا، فإن الثقافة الخلاقة تصطدم بممارسة التحفظ، والمزاعم حول ثقافة التوقعات العالية (تجاه إنجازات الطلاب وتحصيلهم) تُشوّه وتُقوّض من خلال تشجيع منح الطلاب المتدني التحصيل علامات جيدة، كما تُقوّض ثقافة الاحترام والتقدير من خلال الاستخدام المتطّرس للبريد الإلكتروني والهواتف النقالة (في التواصل بين الأفراد)، وكذلك يُحتال على ثقافة المساواة عندما يُضحى بالجهود التي تستهدف تحسين أداء الطلاب في سبيل التقيد بمداول أعمال تقليدية أو خشية إلقاء أعباء على الطلاب.

أربع ضرورات للتغيير الثقافي:

لدى القادة مجال واسع من النصائح المتعلقة بتنفيذ استراتيجيات التغيير، بيد أن جلها تافه مبتذل. وعند الشروع في التغيير الثقافي، فإن هناك أربعة ضرورات تتناغم في أي سياق من سياقات القيادة في التربية، وفي عالم الأعمال، وفي السياسة، وفي المنظمات غير الربحية.

أولاً، ينبغي على القادة تحديد ما لا سوف يتغير، بمعنى أن يحددوا القيم والممارسات والتقاليد والعلاقات التي لا ينبغي أن يطالها التغيير، وعوضاً عن جعل التغيير معركة شخصية تستنفذ رأس المال السياسي، وتشوّه الثقة وتشيع مناخاً مسموماً قائماً على مقولة إن لم تكن معي فأنت ضدي فإنه يجدر بالقادة الفاعلين البدء بالتغيير في سياق من الثبات، فرغم أن مقولة الثابت الوحيد هو التغيير لها وقعها الجيد، فإن تضمين هذه المقولة هو: "مهما فعلت في الماضي فأنا أعدّه غير فاعل، وخبرتك وحكمك المهني

غير ذي صلة. لذا فإن القادة الراغبين بالتغلب على العوائق التي تواجه التغيير، يستخدمون مقولة أعمق مثل: أنا أعلم أن التغيير -على نحو استثنائي- صعب، لذا فإنني أطلب إليك الانغماس في التغييرات التي أعني أنها ستكون ذات معنى وقيمة لك ولكل من متفع نخدمه. وعليه، فإن عليك أن تحدد تلك القيم والتقاليد والممارسات التي ستحافظ عليها، وليس فقط تلك التي ترغب بتغييرها.

ثانياً، ستتغير الثقافة المنظمة⁽¹⁾ من خلال أفعال القيادة، فالكلام والتصريحات ليست كافية، ويشير هايفتز (Heifetz) ولنسكي (Linsky) (2002) إلى أن أكثر التحديات التي تواجه التغييرات هي تكيفية، وأن هذه التحديات لا يمكن حلها من خلال شخص يقدم إجابات من برج عالٍ، وأنه من غير تعلم طرائق جديدة، ومن غير تغيير في القيم والاتجاهات والسلوكيات، لن يتمكن الأفراد من القفز التكييفي اللازم للمضي في البيئة الجديدة (ص 130). إن القادة يتحدثون بشكل أوضح من خلال أفعالهم؛ كالتغييرات التي يقومون بها في قواعد صنع القرار (من لديه السلطة لصنع القرارات)، وكتخصيص الوقت (تحديد مواعيد الاجتماعات وإلغاؤها)، والعلاقات (إفساح الفرص أمام الزملاء ليسردوا تجاربهم الشخصية). وعندما يسمع طاقم المدرسة دعوة مدوية للتغيير من قائد يرفض تغيير أفعاله الشخصية، فإنهم سرعان ما يجابهون هذا بالسخرية.

ثالثاً، استخدم أدوات التغيير الصحيحة في نظامك، فقد فرق كريستينسن (Christensen) وماركس (Marx) وستيفنسن (Stevenson) (2006) بين الأدوات الثقافية كالطقوس والتقاليد، وأدوات السلطة كالتهديد والإجبار، وأدوات التسيير⁽²⁾ كال تدريب والإجراءات وأنظمة القياس، وأخيراً أدوات القيادة كنمذجة الدور وبناء

(1) الثقافة المنظمة "Organizational Culture": جملة القيم والمعتقدات والسلوكيات والاتجاهات وأنماط

التفاعل وأنماط التفكير التي تسود منظمة ما وتجعلها، ربما، تمتاز عن غيرها من المنظمات. (المترجم)

(2) أثرت في هذا السياق كلمة تسيير عوض كلمة إدارة ترجمة لـ "Management" (المترجم).

الرؤية، وعلى القادة أن يختاروا الأدوات الأنسب في ضوء جملة من العوامل من بينها مدى اتفاق الطاقم على ما يريدونه، ومدى إجماعهم على مبدأ السبب/ النتيجة⁽¹⁾، إذ يقول كريستين وزملاؤه: "هناك من سينظر إلى الأفعال على أنها رؤيوية، وهناك من سينظر إليها بازدراء". إن القادة الذين يأتون بأسلوب بعينه لإحداث التغيير يرتكبون خطأ رجل يحمل مطرقة ولا يبصر شيئاً غير المسامير، فمن أجل تغيير المعتقدات والسلوكيات الجماعية في المدارس، ينبغي على القادة أن يمزجوا، على نحو حسن، بين أدوات التغيير، وأن ينوعوا من استراتيجياتهم لتلبية احتياجات التغيير.

رابعاً، التغيير في الثقافة يتطلب من القائد إصغاءً شخصياً صارماً وعملاً يصبح ديدنه، ففي أكثر أمثلة التغيير الثقافي نجاحاً في الوقت الحاضر، غير الدكتور باول فارمر⁽²⁾ (Paul Farmer) -على نحو ثوري- معتقدات المتفعين وممارساتهم بدءاً بالقرويين الفقراء في هايتي، مروراً بكلية الطب في هارفرد، إلى صانعي القرار في الأمم المتحدة (Kidder, 2004)، فاعتماداً على خبرته الطويلة في هذا المجال، وعلى البحث المتعمق والتحليل الطبي، بدّد فارمر أفكاراً تقليدية عن العناية الصحية بدءاً من هايتي وانتهاءً بالعالم أجمع، وقد استخلص أن أحد مفاتيح التغيير الناجح يتمثل في رغبة القادة بالقيام بأعمال روتينية ساحرة، يقول فارمر: إن بعض القادة ينفر من مثل هذه الأعمال متسائلاً: لماذا لا يقوم بها الكثير من أقراني. ورغم أنه ينبغي للقادة التربويين تخصيص وقت لحضور الاجتماعات والحديث فيها، فإن على القادة الذين يرومون التغيير الثقافي ارتقاء المخاطر، تماماً كما فعل ستان شير، وهو مدير تعليم في منطقة موريتا فالي ينفيد

(1) أي قناعتهم بأن ما سيقومون به سيفرز النتائج التي يرغبونها (المترجم).

(2) د. باول فارمر (Paul Farmer)، طبيب واثروبولوجي أمريكي، ولد عام (1959)، وهو أستاذ الاثروبولوجيا الطبية في جامعة هارفرد، وأحد مؤسسي "شركاء في الصحة. Partners in Health. (PIH)" وهي منظمة دولية تعنى بالصحة العالمية وبالعادلة الاجتماعية على حد سواء. (المترجم)

في كاليفورنيا، الذي انتحل دور معلم بديل (غير معيّن) وأمضى أوقاتاً (من الساعة الخامسة صباحاً) مع سائقي حافلات المدرسة. ولا شك أن بعض القادة سيقروا بأن لكل عمل قيمة، وأنه لا حاجة لمثل هذا العمل في المدارس، ولكن أن كان هذا صحيحاً، فادعم ما تقول بمثال شخصي وبأفعال مألوفة شائعة.

5

مواجهة أساطير قيادة التغيير

تجول في أي محل لبيع الكتب وابحث عن ركن القيادة، ستجد حشداً من العنوانات التاريخية التي تتحدث عن إليزابيث الأولى، والنبي موسى، والملكة كاترين العظمى، وهنري فورد⁽¹⁾، وأتيلاً الهوني... والقائمة لا تنتهي، ولا ضير لو حوت القائمة واحداً من رموز اليهودية المشهورين، أو معادياً للسامية ذا سمعة سيئة، جنباً إلى جنب مع الملوك والهمجيين الذين انغمسوا بسفك الدماء والتعذيب والغزو. لقد كان هؤلاء قادة أحدثوا بالتأكيد تغييراً، ولأنهم - لحسن الحظ - غير حاضرين الآن، فيمكن استخدامهم لدحض التفسيرات المغلوطة التي طالت قيادة التغيير، ومن المجدي لنا - رغم أن هذا ليس شائعاً - أن نحطم بعض أساطير قيادة التغيير، وهذه هي المهمة التي سنتصدى لها في هذا الفصل.

إن تسمية شيء ما بالأسطورة ليس فيه ازدراء بالضرورة، فكثير من المعتقدات، مثلاً، تشارك في أساطير متشابهة تتعلق بالخلق والفصول الأربعة والمناخ وتطور البشر. ورغم أن الأساطير قد تنسج لنفع ما (ولا أستطيع التفكير بسبب ثان يفسر عدّ أتيلاً قائداً يحتذى به)، فإن بعضها يكتب لها البقاء لأنها تقدم تفسيرات لظاهرة متحدية ومربكة، ويتقبلها الناس من خلال التكرار إن لم يكن من خلال التقصي الدقيق لها.

(1) مؤسس شركة فورد للسيارات.

وإذا حوى ركن القيادة في محل بيع الكتب كتاباً يتحدث عن علم أساطير القيادة المعاصر، فإن عنوانه قد يكون القيادة من خلال نرسيوس⁽¹⁾: كيف تحقق العظمة من خلال افتتانك بنفسك، ولأن سعر الكتاب لا يعكس أبداً صدق عنوانه، فإنك لن تجد في الوقت القريب مثل هذا العنوان في محل بيع الكتب. وعلى أي حال، إذا كانت مادة كتاب ما -ولا سيما مزاعمه وحججه العلمية تقود القارئ إلى النرجسية أكثر من العمل بروح الفريق، فإن على المشتري أن يحذر.

في هذا الفصل ستتناول سبع أساطير شائعة حول القيادة:

الأسطورة الأولى: خطط أسلوبك نحو العظمة.

الأسطورة الثانية: الأفضل وإن قلّ فهو جيد بما فيه الكفاية.

الأسطورة الثالثة: نريد منك أن تغيرنا... حقاً.

الأسطورة الرابعة: يحب الناس أن يتعاونوا.

الأسطورة الخامسة: الهرمية تغير الأنظمة.

الأسطورة السادسة: الحجم هو الحجم.

الأسطورة السابعة: القائد هو توليفة مثالية من مجموعة من السمات.

⁽¹⁾ تزعم الأسطورة الإغريقية أن نرسيوس شاب جميل نظر إلى نفسه في الماء وأعجب بنفسه فسقط

وتحول إلى نرجسة، ومنه جاءت النرجسية Narcissus

الأسطورة الأولى: خطط أسلوبك نحو العظمة

لعل أكثر الأساطير شيوعاً في قيادة التغيير هي أن التخطيط -ولا سيما ذلك المعقد والواسع النطاق الذي ينظر إليه على أنه استراتيجي- يقود إلى تغيير فاعل. وكما يقترح الفصل التاسع، فإنه لا دليل على وجود مثل هذا الافتراض في الحقل التربوي ولا في عالم الأعمال، فمثلاً، في تقويم استهدف خطط المدارس، تعلّم زملائي في مركز القيادة والتعلم⁽¹⁾ أن تقدم الطلاب كان أعلى (46.3%) مقارنة مع (25.6%)، كما تشير المتوسطات الحسابية لاختبارات الطلاب من مدارس أساسية وثانوية) عند مقارنة المدارس ذات النقاط الأقل في تصميم الخطط بالمدارس ذات النقاط الأعلى، وهذا ليس خطأ مطبعياً، فالمدارس التي تفوقت في تصميم الخطط كان إنجاز طلابها أقل، وهكذا فإن المدارس التي صنفت وفق تميزها في خططها كانت رديحاً من الزمن هي الأسوأ، إذ لم يتساق هذا التمييز في الخطط مع إنجازات الطلاب.

وإذا كان ينبغي أن يكون لديك خطة، فتعلّم من المدارس التي أحسنت إعداد هذه الخطة، وأسس رؤية واضحة ونظاماً قيمياً يوضح حقيقتك، وإن عجزت عن كتابة رسالتك وقيمك خلف بطاقة للمهمات، ولم تستطع الإفصاح عنها من غير الرجوع إلى ملاحظات معينة، فإنها لن تؤثر في واقعك اليومي. ويقدم الملحق (ب) مثلاً عن خطة من صفحة واحدة تلتزم فيها المدارس - مع رصد التقدم في إنجازات الطلاب وفي المساواة بينهم - برسالة واضحة وبرؤية وبأهداف دوّنت على صفحة واحدة.

(1) مركز أسسه المؤلف، يُعنى بمساعدة المنظمات والمدارس على تطوير أنماطها القيادية، كما يُعنى بتطوير أدوات بحثية تساعد تلك المنظمات على تجويد أدائها. (المترجم).

الأسطورة الثانية: الأفضل، وإن قلّ، فهو جيد بما فيه الكفاية

لعل قلة من القراء يتذكرون آندي تايلر، عمدة مايبري اللطيف، الذي جسّد شخصيته الممثل آندي غريفيث نجم العرض التلفزيوني الذي عرف باسمه⁽¹⁾، فعندما لم يكن غريفيث يتعامل مع بارني وأوبي والعمة بي وأتيس، في دوره الكوميدي، عمل بائعاً على الرصيف لصالح شركة حبوب، مؤكداً لنا أن منتجته "هو الأفضل رغم ضآلتها". وأصبح نموذجاً علامة بارزة لمستشاري القيادة اللاحقين الذين يرون أن الشركات الناجحة لا تنتج شيئاً واحداً ليكون أفضل بكثير بل تنتج أشياء عديدة لتكون أفضل الموجود رغم ضآلتها. (Peters & Waterman, 1982). وقد أخذ، مؤخراً وعلى نحو متزايد، بهذا المنحى التدريجي، الكثير من الناس الذين يؤمنون بإخلاص بالغ ولكن من غير دليل أو برهان- أن التغييرات الصغيرة التي تقوم على القلة المتحمسة ستغير كل شيء.

والحق أن المجموعات الصغيرة لا تغيّر المدارس، والمتغير البارز للبرامج المتعددة ليس اسمها ولا محتواها، بل درجة تنفيذها في المدارس (Reeves, 2008, 2009)، وعوض التسليم بأن المنحى التدريجي معيب، يجدر بالقيادة العليا العمل على التخلص من التغيير التدريجي غير الفعال، وأن تستبدل به جهداً قصيراً تدريجياً آخر يتبع التنفيذ غير الفعال أو غير المكتمل، ورغم أن الأمل معقود على هذه الجهود التحسينية، إلا أنه ليس ثمة دليل على ديمومة هذا الأمل، والحقيقة أننا وجدنا، في بحث مذهل، أن تنفيذ التغيير عرضياً لم يكن أفضل من غياب التنفيذ، ذلك أن التنفيذ المعمق فقط هو المؤثر فعلياً في إنجاز الطلاب.

(1) عرض آندي غريفيث "Andy Griffith Show" عرض تلفزيوني أمريكي كوميدي شهير بطله الممثل آندي غريفيث، راج في الستينات، وقام غريفيث بأداء دور عمدة مايبري "شمال كارولينا"، ومن شخصيات هذا العرض بارني والعمة بي والطفل أوبي وأتيس. (المترجم)

إن شعار الأفضل وإن قلّ فهو جيد بما فيه الكفاية مردود، لأنه يفترض أن البدء بالتغيير يحتاج فقط إلى أولئك الذين يرغبون به ممن يحضرون المؤتمرات، ويقرأون الكتب، ويستمعون لمن يتحدث عنه، أو كانوا في الأصل منغمسين في التغيير قبل أن يطلب إليهم القائد ذلك. وعلى النقيض، فإن التغيير العميق ذا الديمومة يتطلب تغييرات في سلوك أولئك الذين لا يرحبون بالتغيير. لقد تُقبلت الأساطير في المجتمعات القديمة والمعاصرة، لأنها تنقل المسؤولية عن كواهلنا إلى قوى خارجة عن سيطرتنا.

وما دمنّا نؤمن بأسطورة جدوى التغيير التدريجي، فلسنا مرغمين على الانغماس بمهمة تنفيذ التغيير ولا سيما أنها مهمة غير محببة، وستجنب الحقيقة الصعبة التي تقول أن السلوك يسبق الاعتقاد، إذ يسلك الكثيرون سلوكاً قبل أن يدركوا أنه ذو نفع، ثم ينظرون إلى النتائج فيعتقدون أنه أفضل ما يمكن القيام به، ومؤكّد أن النتائج تتبدّى عندما يشرع القادة بالتغيير ويحققون مستويات عالية من التنفيذ، ولكن لأن هذا الكتاب يوضح، حالة بعد حالة، أن التنفيذ اعتقاد يلحقه السلوك، فإنه لن يأخذ بتلك الحقيقة الصعبة التي ذكرت.

الأسطورة الثالثة: نريد منك أن تغيرنا... صدقاً

يُنشد القادة التربويون، ولا سيما أولئك في المستويات العليا، ليصبحوا قادة تغيير، ويؤكد أعضاء المجلس الذين نصبوا أولئك القادة الحاجة إلى توجه جديد، ويتحدث مندوبوهم عن أخطاء القائد السابق، ويرون أن تغيير أي منصب رفيع (منصب مدير التعليم أو المسؤول الأكاديمي)، هو في النهاية فرصة لإحداث تغيير ذي معنى، والحقيقة أنهم يقصدون بذلك أن هذا التغيير فرصة للآخرين ليتغيروا. ويذهل أعضاء المجلس عندما يكتشفون أن مدير التعليم الجديد في ذهنه إجراء تعديلات على برامج أثيرة عندهم، ويتوقع هؤلاء الأعضاء أن التغيير الذي سيحدثه القائد الجديد سيضع حداً

لنفسهم في لعبة السياسات التنظيمية، ولكنهم يصابون بالذعر عندما يعلمون أن ما في ذهن القائد الجديد من تغيير ليس ترقياً جديداً للراجلين والخاسرين، بل هو تغيير اللعبة نفسها.

والحق أن أي تغيير سيواجه مقاومة، لأن التغيير خسارة، والتغيير الفعال على وجه الخصوص هو نوع من الخسارة. والآن، هل المراحل الآتية مألوفة لديك:

- الرفض.
- الغضب.
- المساومة.
- الإحباط.
- القبول.

هناك، بالطبع، مراحل الإخفاق كما وصفتها د. إليزابيث كوبلر-روس (Elisabeth Kubler-Ross) (1969). ولأن معظم التغييرات الفاعلة والضرورية تمثل نهاية ممارسة قديمة، فإننا يجب أن ننظر إلى أولئك المتحمسين للتغيير على أنهم متحمسون لمثل هذه النهاية، وهذه مقدمة منطقية تتطلب تحدياً. وفي أغلب الحالات التي شاهدتها في آلاف المدارس في القارات الخمس، كان نوع التغيير الذي يتحمس إليه الناس إلى حد كبير هو التغيير الموجه نحو أفراد آخرين، وممارسات أخرى، ومؤسسات أخرى. ولست أزعم أنني استحضر مثلاً دالاً على الحماسة المدفوعة نحو التغيير في الوقت الذي يكون فيه الفرد المتحمس هو ذاته المتأسّي على خسارة ممارسة ما بما تتضمنه من مكاسب عاطفية ونفسية. وهذه الخسائر هي نفسها سواء تخلينا عن طعم قطعة لحم أو مشروب، أم تخلينا عن مرونة السلطة الأكاديمية في ممارسة وضع علامات الطلاب، أو التدريس أو ممارسات القيادة. إن التغيير خسارة، والقادة المؤمنون بأسطورة شيوع التغيير باتوا يبحثون عن قوة خارقة تحدث التغيير.

الأسطورة الرابعة: يجب الناس أن يتعاونوا

وهل هناك أفضل من التعاون؟ فنحن اجتماعيون في النهاية، ومن يلاحظ كيف يتجمع المعلمون كل خريف يتبين له مدى حماسهم واحتفائهم ببعضهم بعضاً، وكيف يتبادلون خبراتهم ويعيدون بناء علاقاتهم الشخصية. وعلى كل حال، فهناك فرق -كما يذكرنا رونالد بارث (Ronald Barth) (1990)، بين تجانس الناس الفطري والزمالة⁽¹⁾، فالتجانس الفطري ضروري، وهو بمثابة ملئ اجتماعي يسمح للناس بالعمل معاً تحت ظروف ضاغطة، ولكنه ليس بصعوبة التعاون، فالتعاون حتى يكون فعالاً ومهنياً -يتطلب وقتاً وممارسة ومساءلة، والمدارس التي تزعم أنها بيئات للتعليم الفعال ولكنها تخفق في تخصيص وقت للتعاون، هي مدارس منغمسة في تضليل ذاتها، وكذلك المدارس التي تخصص وقتاً وثيراً -في بعض الحالات يكون من ثلاث إلى خمس مرات مدة 45-60 دقيقة أسبوعياً- ولكنها تخفق في توفير الممارسة والمساءلة اللازمين للتعاون الفعال، هي مدارس مضللة، وإن استطاعت المضي في وهم التعاون على نحو مترو.

ويمكن للتعاون أن يأخذ أشكالاً عديدة، من التركيز على طالب بعينه، إلى تطوير دروس تكاملية⁽²⁾، إلى تحليل البيانات المتعلقة بتحصيل الطلاب الحالية. وينبغي

(1) Congiality and Collegiality

(2) الدرس التكاملي "Multidisciplinary Lesson" درس يجمع فيه المعلم مباحث معرفية مختلفة في بوثقة واحدة منطلقاً من بؤرة (Focus) معينة، فقد تكون هذا البؤرة مثلاً "الماء"، فيقوم المعلم بمعالجة هذا الموضوع من خلال نصوص قرائية تطاله، ثم يعرج على تركيب الماء وخصائصه الكيميائية والفيزيائية، ثم يتناول مشكلة المياه والتوزيعات المائية على كوكب الأرض من منظور جغرافي، ويكلف طلابه بالتعبير كتابة ومشاهدة عن أهمية الماء، وقد يوجههم نحو أداء لعبة مائية وهكذا... ولا شك أن هذا المنحى يستند إلى أسس معرفية ونفسية عديدة تدعمه، يمكن للقارئ أن يستزيد في هذا الموضوع من خلال أعمال هايدي جاكوبز (Heidi Jacobs) التي نظرت -على نحو رائع- في هذا الموضوع من خلال العديد من الكتب والمقالات (المترجم).

لكل اجتماع تعاوني أن يحدّد النتائج المرجوة من خلال أفعال محددة وقابلة للقياس، وكما يفترض بالطالب القول إذا تعلمت هذا الدرس جيداً، سأكون قادراً على أن....، يفترض بالمعلمين والإداريين القول: إذا كان هذا الاجتماع ناجحاً، سنكون قادرين على أن....

خذ مثلاً تعاون المعلمين في رصد أعمال الطلاب، فهذا منطلق جيد ليبدأ المعلمون جهودهم التعاونية، لأنه في صميم تحويل التوقعات الأكاديمية إلى الواقع اليومي لأعمال الطلاب. وفي إحدى الحالات، طلبت إلى 50 معلماً تقويم عينات عديدة من أعمال الطلاب لأقرر -من خلال هذه العملية درجة اتفاقهم أو اختلافهم بعد جهودي التي بذلتها معهم من أجل نموهم المهني- إذ ستعكس درجة الاتفاق العالية فاعلية تدريسي لكيفية وضع المعايير ولكيفية التقييم، عدا ذلك، فإنني أستطيع -بالنظر إلى درجة الاتفاق تلك- تقويم السرعة التي من خلالها تأتي لهم هذا الاتفاق في كل جزء من العمل.

وجاءت النتائج واضحة جلية، ولا سيما لمن هو مسؤول عن نمو الآخرين مهنيّاً ويعمل تحت تأثير الأسطورة القائلة: إذا عقدت ندوة بشيء من الحماسة والفتنة، فإن من الخير للمعلمين أن يستمعوا إلى حكمتي لا أن ينغمسوا في عمل شاق ليتعلموا. وعلى المؤلفين، أيضاً، أن يضحّوا بأساطيرهم، وهذا سرعان ما تيقنت منه عندما قمت - بعد ست ساعات من محاضرة رائعة حول قيمة المعايير والتقييم والعمل التعاوني- بإعطاء المعلمين الخمسين نماذج من أعمال الطلاب، وحُسبت النتائج. وقد يعتقد أحد، إذ نستخدم مقياساً من أربعة نقاط، أن أدنى رصيد للتعاون في واجب ما سيكون (25%)، في حال أجاب المعلمون جميعهم على هذا المقياس، وقد شكل هذا لي عجزاً ذا تحدٍ حسابي إذ وجدت أن مستوى الوسط الحسابي للاتفاق كان فقط (19%)، وهي قيمة جاءت فقط لأن بعض المشاركين ممن أعطوا إرشادات نيرة، وقواعد واضحة ووقتاً

كافياً، لم يستطيعوا التوصل إلى أي استنتاج حول أعمال الطلاب، ولم يعطوا-من ثم-أي تقديرات لها.

ومضى الأمر على نحو أسوأ، إذ حسبت الوقت اللازم لكل مجموعة لينهوا كل واجب تعاوني لتسجيل أعمال الطلاب، وكان الزمن المتوسط أقل من 45 دقيقة، وقد قمت بعمل مهول استنفذ مني وقتاً طويلاً، وأصبحت الاختلافات ضمن المشاركين، في أوقات مختلفة، عاطفية وعاصفة، إذ تحطمت حماسهم المفترضة في يوم خصص للتعاون المهني، وأصبحوا ينتظرون بتجهم نهاية هذا اليوم.

وهذا هو الفصل الرئيس في أي جهد تعاوني، فإن كان هدفك أن تحظى بالشعبية (أن يكون ما تقوله في متناول إدراك الناس)، فقد حظيت بها، والتعاون المهني سيكون مصيره مصير غيره: الفشل، لأن معيارك كان الشعبية وليس الفاعلية، ولكنك إذا تعهدت بالتغيير الفعّال، فمن الضروري أن يكون لديك إصرار على التحدي لتحقيق المكاسب القصيرة الأمد، وإن لم يكن ذلك الإصرار مألوفاً (يُدرّكه الجميع).

إن التعاون يتطلب ممارسة وليس مجرد التدريس والإرشاد، فالتغيير الفعّال لا يتأتى من خلال الندوات والأحاديث، بل من خلال الممارسة المتكررة للسلوكات المهنية التي تتوقع أن تغيرها. في حالة الندوة التي نتحدث عنها (التقييم الفعّال)، واصل المعلمون الخمسون أنفسهم والطلاب أنفسهم (بالإضافة لي كمسؤول عن نموهم المهني) شحذ مهاراتهم في التعاون فكانت رغبتهم، وليس تدريسي، هي من دفعهم للانغماس في ممارسة مركزة تحسن من درجة اتفاقهم (بعد 18 ساعة إضافية من العمل أي ما مجموعه 24 ساعة عمل من النمو المهني) من (19%) إلى (92%). ولم تطور هذه المجموعة وقتها وتناغمها في تقييم أعمال الطلاب فحسب، بل طورت سرعتها في العمل، وقلصت الوقت اللازم للقيام به من (45) دقيقة إلى (9) دقائق.

فكر في عرض التحدي الآتي على زملائك: هذا عمل صعب ومتحدٍ، وسيطلب وقتاً وممارسة، ولكنكم إن حرصتم فلن تحسنوا نوعية تقييمنا للطلاب ودرجة اتفاقنا عليه فحسب، بل ستكونون قادرين على استثمار الوقت وتسريع ما تقومون به على نحو ملحوظ.

إن التعاون الفعال ليس شيئاً يحاوله الناس أو يستمتعون به، على الأقل في مراحله المبكرة، فالممارسات تدوم لأن القائد يطور دلائل تثبت فاعليتها. ورغم أنني لا أستطيع القول إن تقييم أعمال الطلاب ممارسة معروفة عالمياً، إلا أنه مما لا يجب إنكاره، أن كل مدرسة في العالم ترغب في توفير الوقت، إضافة إلى أن المدرسة التي تقوم بهذا بمعدل اتفاق يبلغ (92%) سيُنظر إليها من قبل الطلاب وأولياء الأمور والمدارس الأخرى على أنها فعّالة منصفة، خلاف مدرسة لا تتجاوز نسبة الاتفاق فيها (20%).

الأسطورة الخامسة: الهرمية تغير الأنظمة

تعد الحكومات والمؤسسات التربوية والمدارس منظمات هرمية، ورغم أن "المدير" في الحقيقة كان، أولاً وأخيراً، معلماً قدوة، إلا أن مدير اليوم يُتوقع منه أن يكون قائداً تعليمياً للمدرسة أو مديراً إدارياً. وبالنسبة للقارئ الذي يرفضون كلمة "مدير إداري"، فإنني أقترح -بلطف واحترام وحزم- أن تفحص قائمة مهامك اليومية جنباً إلى جنب مع محتويات صندوق بريدك ومكتبك، واحسب عدد المهمات والأوراق والأولويات الملحة التي يمكن أن تصنف تحت الإدارة وتلك التي يمكن أن تصنف تحت القيادة التعليمية، وإذا فاق عدد الأولى أي الإدارة عدد الثانية أي القيادة التعليمية، فإن هذا لا يعني أنك غير قادر أو غير راغب في أن تكون قائداً تعليمياً، بل يفترض أنه ليس من الحكمة أن تتجنب مسؤولياتك الإدارية.

إن دور الهرمية في التغيير المنظمي هو إيصال رسالة التغيير الضرورية، وعندما تُطبق هذه النظرية المنشودة في تغيير المدارس، فإنها أشبه ما تكون بلعبة للأطفال يهمس فيها كل طفل في أذن زميله قصة، ليهمسها هذا في أذن طفل ثالث وهكذا، ولا شك أن الدقة في تفاصيل القصة ستقل ما أن تنتقل من طفل إلى آخر، وهذا ما يحدث عندما يهمس مدير التعليم إلى مندوبه رؤاه التغييرية، فإن المندوب سيوصل هذه الرؤى إلى مساعد مدير التعليم الذي سيوصلها بدوره - إلى مديري المدارس ومنهم إلى مساعديهم، الذين سيمررون ما سمعوه، إن كان لديهم وقت، إلى رؤساء الأقسام ومنسقي الشعب الدراسية الذين قد يُشركون فيها طاقم المدرسة. وبعض مضي شهر، يكتشف مدير التعليم أن رؤاه التغييرية التي أعلن عنها قد أصابها على مستوى الغرف الصفية - التشويه والانحراف.

هل أبالغ في ما أقول؟ خذ مثلاً لاحظته شخصياً في أثناء عملي في المدارس؛ عندما بدأ أحد مديري التعليم جهوده لتحسين فاعلية الواجبات البيتية التي يقوم بها الطلاب وربطها بتغذية راجعة مباشرة يقوم بها المعلم، جوبه هذا الجهد من قبل أكثر من معلم بالقول "لن نفرض واجبات بيتية بعد الآن"، وجوبه جهد المدير ذاته في ربط علامة الطالب بمدى إتقانه الأكاديمي، بقول المعلمين: "لا حاجة لنا بوثائق وشهادات الطلاب بعد الآن"، أما اقتراح المدير القائل بأهمية تقويم تحصيل الطلاب في ضوء معايير المحتوى الأكاديمي فقد جوبه بالقول: "سنعود إلى الاختبارات النفسية والأحكام القيمية للتربية القائمة على النتائج"⁽¹⁾.

(1) التربية القائمة على النتائج "Outcome-based Education OBE" مصطلح انبثق من حركة المعايير، ونظر فيه على نحو رائع وليام سبيدي (William Spady)، ويقوم على فكرة مفادها أن الجهود التربوية ينبغي أن تنصب على جملة من النتائج التي تطل اتجاهات الطالب وقيمه وسلوكه ومهاراته على نحو يعدّه للحياة وسوق العمل. وقد جوبه هذا المصطلح بانتقادات عديدة، لمزيد من الاطلاع انظر كتاب سبيدي: التربية القائمة على النتائج "Outcome-based Education" (المترجم)

وفي حالة أخرى، فإن برامج القراءة والكتابة التي يراها القادة متفقاً عليها وغير قابلة للنقاش تختلف كثيراً من مدرسة إلى أخرى، وكذلك الممارسات التقييمية تصبح - بعد تغييرات قليلة - غير فاعلة سواء على مستوى مديري التعليم أم على مستوى المدرسة.

وليس معنى هذا أن يكون غياب القيادة الإدارية هو البديل عن الهرمية، فمديرو التعليم ومديرو المدارس وغيرهم من القادة الإداريين لهم أهميتهم، ولكنهم عناصر غير كافية لقيادة التغيير. ولعل الحل يكمن في "شبكات" المعلمين والإداريين التي توفر أسلوباً سريعاً وقوياً للتواصل والتشارك في الممارسات الفاعلة، والاستجابة للتغييرات، والخروج ببصائر عملية على نحو لا تضمنه الهرميات الإدارية. وقد قدمنا في كتاب "حروب التغيير" الذي حرره هارغريفز (Hargreaves) وفولان (Fullan) (2009)، أمثلة توضح كيف تؤثر هذه الشبكات في توجيه التغيير وفي مداه وتعقده على شاكلة تفوق ما تعمله الهرمية التقليدية، وقد جاءت هذه الأمثلة من بيئات مختلفة شملت التربية والجيش والسياسات المالية العالمية والطب، وتوضح الأمثلة الثلاثة الآتية فاعلية هذه الشبكات.

أولاً، نفذت دائرة التعليم في ولاية كونيتيكت مشروع "حيادية العلم" السنوي في السنوات الثلاث الأخيرة، حيث جسد مدير التعليم، ورئيس مجلس المدارس، ورئيس اتحاد المعلمين في هذه الولاية فكرة ربط المعلمين بشبكات من خلال قنوات مفتوحة مباشرة، وخلاف ذلك فإن فكرة المشروع ستختلف من منطقة إلى أخرى، إذ سيجسدها معلمو "بريستول" على نحو مغاير لمعلمي "هارتفورد"، هذا وقد أسست شبكات مشابهة في كل من فيرجينيا ونيفادا وتكساس وكاليفورنيا.

ثانياً، دعمت مؤسسة فالس⁽¹⁾ شبكات لمديري التعليم قائمة على التأمل المعمق الطويل الأمد (انظر الموقع www.wallacefoundation.org/elan) ، وقد أشار إلмор (Elmore) (2009) إلى أهمية حسن التواصل بين مديري التعليم من خلال هذه الشبكات، إذ توفر لهم فرصاً لتحسين ممارساتهم.

ثالثاً، هناك شبكات إلكترونية (على الإنترنت) غير تجارية صممت لتمكين القادة التربويين من تبادل الأفكار والمفاهيم والانغماس في تواصل مباشر من غير حاجة إلى حدود هرمية، ومن أمثلة هذه الشبكات: www.EdTrust.org حيث يسمح محرك البحث في هذا الموقع بالدخول إلى إنجازات الطلاب في المدارس المشابهة، ديموغرافيا، لمدرسة الشخص الذي يقوم بالبحث، وكذلك هناك موقع www.AllthingsPLC.info ، حيث يمكن للمشاركين تبادل الأفكار وتحميل أدوات مفيدة، والحصول على تغذية راجعة شخصية من الباحثين والمؤلفين، وهذا كله يتم من غير إعلانات أو حفز للشراء من الموقع. ويتزامن مع نشر هذا الكتاب، إطلاق الموقع غير الربحي www.ChangeLeaders.info الذي سينضم إلى تلك الشبكات ليوفر للتربويين في أنحاء العالم الفرصة لتبادل الأفكار وللتواصل بشكل مباشر، وقد وصفتُ في هذه الشبكة ما أسميته 'شبكات المستوى الخامس'، وقصدتُ بها الشبكات التي تدوم لا بسبب الهرمية بل بسبب تشاركية القيم، فعندما تكون المصادر ضيقة، وتكون مستويات القلق عالية، يصبح السؤال الملح هو: هل ستدوم هذه الشبكة من غير دعم مالي أو إشراف إداري رسمي؟ وأنا لا أنكر دور الهرمية، ولكني أراها محدودة بالوقت والمصادر، وإن تلقت تبرعات، فستظل تشهد انكماشاً على الصعيد الاقتصادي، ومن هنا فإن التغيير ذا الديمومة هو مسألة قيم تشاركية وليس مجرد تصور تبتغيه السلطة.

(1) مؤسسة فالس "Wallace Foundation" مؤسسة تعنى بدعم الأفكار والممارسات الخلاقة المتعلقة بالقيادة التربوية، من خلال تقديم المنح والبرامج للمؤسسات التعليمية (المترجم).

الأسطورة السادسة: الحجم هو الحجم⁽¹⁾

إذا كان ثمة فكرة يُجمع عليها في البحث المتعلق بالتغيير المنظمي، فهي أن المعارضة أمر لا يمكن تجنبه، لإرضاء الجميع غاية لا تدرك، ولا يعني هذا أن يتعامل القائد مع المعارضة بقسوة، بل أن ينظر إليها بعدّها وجهة نظر، ولن يحصل القائد على نسبة (100%) من تعاون طاقم المدرسة، ولا سيما عندما يربط بعض أفراد الطاقم -من منطلق الغرور والكبرياء- عدم تعاونهم بمفاهيم استقلاليتهم واحترامهم لذاتهم وهويتهم الشخصية.

والإجماع على فكرة ليس علامة للنزاهة، بل للوسطية، إذ لا يكون هدف القائد، في هذه الحالات، توجيه أفراد طاقم المدرسة لينعموا في التعاون، وإنما "ليتعاونوا في جهود تعاونية".

وقبل استنفاد الكثير من الوقت في المعارضة، من المفيد أن نكمّمها، وقد نشرت في كتابي "القائد المتعلم" (2006) نتائج مسوحات شملت ألفي معلم وإداري، ثم أضفت إليها (4000) معلم وإداري آخرين، غير أن النتائج لم تتغير، وفي أكثر من (12) تغييراً، وجدنا أن (17%) من المعلمين أظهروا رغبة في قيادة الجهد ومساعدة زملائهم والتشارك في المعرفة وتسهيل التعلم المهني، وأظهر (53%) رغبتهم في نمذجة التغيير في غرفهم الصفية، والسماح للآخرين بمشاهدة ما ينمذجونه. والفئة الثالثة (واضعو السياج) وعت التغيير ولكنها لم تنفذه، وشكل أفراد هذه الفئة (28%) من العينة، أما النسبة المتبقية (2%)، وهي نسبة سامة⁽²⁾، فلم يكن أفرادها يعون توقعات القيادة، بل استخفوا بالتغيير وقاوموه بمجد ونشاط، ويمكن لهذه الفئة السامة أن تشكل شيئاً من

(1) وردت في الكتاب الأصل هكذا: "volume equals VOLUME"، ويشير المؤلف في هذه الجزئية إلى تلك الفئة القليلة من أفراد المنظمة الذين يرفضون التغيير ويحسبون أن ثقلهم وأثرهم في المنظمة ينبغي أن يعادل ثقلهم وهم متحمسون راغبون بالتغيير.

(2) Toxic

الإزعاج، وتجسد أسطورة تقول أن حجمهم، على مقياس وحدات القياس المنظمي التي كثروها، يعادل حجمهم إيجابيين، وهذا تكميم نسي لأعدادهم بالنسبة للمدرسة، والتحدي الذي يواجه القائد القلق حيال الوقت هو كيف سيمضي الوقت؟ وأي أفراد المدرسة سينغمس في التغيير؟، وثمة ما يشير إلى أن على القائد أن يقضي وقته وتقديره ودعمه لأمثال أولئك الذين شكلوا نسبة 70% (27% كانوا قادة و53% كانوا نماذج)، فهذا خير له من هدر الوقت على نحو عاطفي غير فعال- في مقارعة أمثال أولئك الذين شكلوا الفئة السامة، (2%).

الأسطورة السابعة: القائد توليفة مثالية من السمات

نعود إلى ركن القيادة في محل بيع الكتب، والآلة ليس فقط بمجلدات عن سير الملوك البربريين، بل وبآلاف المواد المكتوبة عن نساء ورجال استثنائيين ممن كانوا قادة غير عاديين. ورغم أننا نستطيع، بكل تأكيد، أن نتعلم من سير هاريت توبمان⁽¹⁾ وجورج واشنطن، ومارتن لوثر كينغ، وسيمون بوليفار⁽²⁾، وإبرهام لنكولن وسوزان ب. أنتوني⁽³⁾، إلا أننا ننصح على نحو هزيل، بمقارنة جهودنا التغييرية بهذه النماذج التاريخية. والحقيقة أن في كل سيرة تاريخية لأي قائد عظيم، آلاف التجارب والحكايات غير المروية عن أعضاء فرق وزملاء وأصدقاء وعائلات غير معروفين، أسهموا في نجاح هؤلاء الذين تزين صورهم أغلفة أفضل الكتب والمجلات المتخصصة بالقيادة. ولا تتمثل الأسطورة

(1) هاريت توبمان (Harriet Tubman)، أمريكية من أصل أفريقي، ولدت عام (1822م)، وهي واحدة من أشهر حاملي لواء إبطال الرق، ومن دعاة الإصلاح الاجتماعي والوحدة أبان الحرب الأهلية الأمريكية، نفذت برامج عديدة تمخضت عن تحرير العشرات من العبيد، توفيت عام 1913م. (المترجم)

(2) سيمون بوليفار (Simon Bolivar) سياسية أمريكية، لعبت دوراً حاسماً في مساعدة شعوب أمريكا اللاتينية في الاستقلال عن أسبانيا، ولدت (1783م) وتوفيت (1803م). (المترجم)

(3) سوزان أنتوني (Susan Anthony)، واحدة من قادة الحقوق المدنية في أمريكا، لعبت دوراً بارزاً في الحركة النسوية إبان القرن التاسع عشر، ولدت عام (1820م) وتوفيت عام (1906م). (المترجم)

بأن هؤلاء الأشخاص قاموا بما يستحق البحث والدراسة، بل في أن درسنا الأكبر ينبغي أن يكون تشكيل توليفة لقيادة فريدة من نوعها، فقيادة التغيير الفاعلة لا تتطلب توليفاً لكل السمات، بل تتطلب فريقاً يعكس السمات ويمارس مسؤوليات على نحو لم يتأت لقائد قديم أو معاصر.

* * *

لم يكن هدفنا، بعد عرض أساطير القيادة، النقد الهدام، بل كان الهدف إيجاد بدائل ببناءة، إذ يمكن تطوير قادة ذوي رؤية تمنعهم من الاعتقاد أن مجرد الخطط يمكن أن يسدّ مسدّ الفعل، ونستطيع أن نُعدّ قادة يفهمون أن التنفيذ المعمّق ليس ذاك القائم على المنحى التدريجي - هو ضروري للتغيير النظامي، ونستطيع حماية القادة من الاغترار بأولئك الذين يرون أن التغيير يجب أن يطال غيرهم من غير أن يمسه هم، ونستطيع توفير المزيد من الوقت والصبر والدعم للقيادة ليجدوا فرص التعاون الفاعلة ذات المعنى، ونستطيع المشاركة في شبكات بغية إيجاد تغيير أسرع وأكثر فاعلية مما توفره النظم الهرمية، ونستطيع أن نلقي بالفئة السامة الضئيلة جداً والمزعجة خارج العدد الكبير من المتفعين، ثم إننا نستطيع أن نشارك في قيادة فريق يحرّر القائد الأعلى والمدرسة، على حد سواء، من أسطورة تقول أن القيادة المثالية موجودة أو ينبغي البحث عنها.

ويعالج ما تبقى من هذا الكتاب جهوداً غير مثالية قامت بها مجموعات من أفراد غير مثاليين، ولكن مع هذا يحاولون تنفيذ التغيير وإدامته على نحو يجعل مدارسهم تقترب مما تطمح إليه من مثاليات وقيم.

الجزء الثاني

التخطيط للتغيير

لا تجتمع لفظتان متناقضتان على نحو دال كما تجتمع كلمتا "تخطيط" و"تغيير"، وأقول لأي شخص أنهك نفسه في طقوس سخيفة للتعبد أمام مذبح تحت هيئة التخطيط الاستراتيجي⁽¹⁾، أن من الخير له أن يتخطى هذا الجزء بأكمله. دعني أصف بإيجاز لماذا تستحق هذه الفصول وقتك.

نبدأ أولاً بالفصل السادس آخذين بالاعتبار بعض النقاط التي تعد دعائم ذات أثر كبير في تحصيل الطلاب، وهي: التدريس، والنمو المهني، والتعاون، والوقت (بما فيه ذلك المخصص للاجتماعات). ومتى ما قال القائد: "نحن نؤمن بأبحاثك وسنفعل كل ما تطلبه، ما دمنا لن نغير برنامجنا ومساقاتنا وممارساتنا المهنية، فإنني أعرف أن التزامه بالبحث مجرد كلام، وليس حقيقة واقعة، وهذا حال القادة الذين يزعمون أنهم ينغمسون في بيئات للنمو المهني، ولكنهم في الحقيقة يغيرون فقط مسمى اجتماعاتهم بطاقم المدرسة.

ثم سنأخذ بالاعتبار الحقيقة القائلة إن القادة الذين يرغبون بتغيير مدارسهم عليهم تغيير الأشخاص أيضاً، وهذه المهمة تسهل متى تم اختيار الأشخاص المناسبين، وفي الفصل السابع سننظر إلى بعض الأساليب غير العادية، ولكنها فعّالة، لمقابلة المعلمين

(1) الفكرة هنا أن عمليات التخطيط الاستراتيجي كثيراً ما تتخذ سمة الإكراه أو الإجبار، مركزة على ملامح سطحية ظاهرة، لا على غايات مرجوة. (المترجم)

والإداريين واختيارهم، وهؤلاء، مهما كانوا، بحاجة إلى تثقيف ومساندة، والتدريب إحدى الطرائق الشائعة في هذا الصدد، وسيعالج الفصل الثامن الأسلوب الصحيح والأسلوب الخطأ في التدريب الذي يستهدف تحسين الأداء.

أخيراً، يتطرق الفصل التاسع إلى موضوع حساس هو التخطيط الاستراتيجي، فأنت تعلم مسبقاً أنك لن تستطيع القيام به تماماً، وأنت مرتاب من عمليات التخطيط التي تنبثق من الرؤية إلى الرسالة إلى استراتيجيات كثيرة تصاحب الخطط الإجرائية، وهي، في الحقيقة، استراتيجيات لتجنب أي إجراء، كما أنك تعلم أن التخطيط الفعال للتغيير يتطلب خيارات واستخدامات متكررة لكلمة "لا" ولمفاهيم غريبة تشهدا عمليات تسيطر عليها آراء يسهم فيها الجميع، كما يتطلب استماعاً جاداً، وكتابة شديدة الاحتياج على صفحة كبيرة الحجم.

ورغم أن القادة عليهم الاستماع بلطف إلى الآراء كافة - وإن افتقرت إلى البيانات الداعمة - إلا أن عليهم ألا يتهاونوا في التركيز على ماهو مهم، ويشير البحث المتعلق بهذه الجزئية إلى أنه حتى يتحسن تحصيل الطلاب إلى حد كبير، ينبغي على القادة التربويين مراقبة أمور قليلة فقط، إذ ترتبط كثرة الأهداف والاستراتيجيات عكسياً مع قدرة القادة على مراقبتها، لذا، وكما يقترح وايت (White) (2009)، فقد يفقد القادة قدرتهم على مراقبة أداء المدرسة متى ما كان لديهم الكثير من الأهداف.

وبالطبع يعلم الجميع أننا بحاجة إلى التركيز، ولكن ما نعرفه وما نقوم به يختلف كثيراً في المدارس وفي المنظمات الأخرى، وحسب مشاهداتي في آلاف المدارس فإن التركيز نادر، وفي بعض الحالات، يخالف تعليمات السلطات الخارجية، وقد قرأت خطط ثلاث مدارس مختلفة بلغ مجموع أهدافها أكثر من (200) هدف منفرد، وكل هدف منها بحاجة إلى مراقبة وقياس، على الأقل في أوهايم أولئك الذين صمّموا الخطط. كما راجع زملائي في مركز القيادة والتعلم أكثر من (2000) من خطط المدارس، يحوي بعضها

أكثر من 50 هدفاً منفصلاً (وأحياناً أكثر من 70 هدفاً) كلها بحاجة إلى مراقبة وقياس. والأسوأ من هذا، أن كثيراً من الولايات تطلب هذا الأمر (الإكثار من الأهداف) على أمل أن الالتزام بهذه الأهداف يساعد على تحقيق التغيير، وهنا تكمن المشكلة، إذ لا دليل واضح يشير إلى أن هذا صحيح، بل أن العكس (عدم الإكثار من الأهداف) هو الصحيح.

وهب أنك صانع قرار على مستوى وطني أو محلي، كيف يمكن أن تصبح ذلك القائد البطل الذي استطاع تقليص متطلبات التغيير؟ وكيف ستقول للمتفعي التغيير: أنا هنا اليوم لا لأعلن عن بدء تغيير جديد أو أمر رسمي جديد، ولكن لأحدد القائمة الآتية من المتطلبات التي لن تحتاجوها. لقد قمنا بإجراء بعض البحوث، ووجدنا أن بعض ما كُلفتم به أدى إلى تحسين تحصيل الطلاب، ونحن نصر عليكم لتمضوا قدماً في القيام بهذه المتطلبات، كما وجدنا أن بعض المتطلبات مبهمة، لذا نترك لكم خيار القيام بها أو تركها، ووجدنا كذلك أن هناك متطلبات تعيق تحصيل الطلاب، لذا أتمنى أن توقفوا العمل بها.

وليس ما قيل خيالياً ولا أحلام يقظة، إذ ستقرأ عن قادة تربويين أنجزوا تحسينات دائمة طويلة الأمد في تحصيل الطلاب وحققوا المساواة في التعليم، وقلصوا خططهم الاستراتيجية إلى صفحة واحدة، وهذه أخبار سيئة لأولئك الذين يركزون على الكم وتُدفع أجورهم بمقدار الأوراق التي يعدونها، ولكنها أخبار جيدة لقادة المدارس المنهمكين في العمل.

6

قوة القيادة: التركيز على تغييرات ذات نتائج كبرى

عادة ما يكون قادة المدارس مسؤولين عن أشياء خارج سيطرتهم، فالمهارات التي يحملها طلاب رياض الأطفال، والمستوى التعليمي للأسر في المجتمع، وأسس الضريبة المحلية، والمعلمين المرشحين للتعين، كل هذه العوامل تؤثر في تحصيل الطلاب، ولأن التدمير من الأشياء التي تقع خارج سيطرتنا استراتيجية غير فاعلة في القيادة، فإنها بذلك سببٌ يدعونا للتركيز على العوامل الرئيسة التي يمكن أن تؤثر بها، وتتضمن هذه العوامل: تعيين المعلمين، والنمو المهني، والتعاون والوقت، والاجتماعات.

تعيين (تخصيص) المعلمين

المعلمون هم المصدر الأبرز الذي يكثرث به القادة التربويون، اسأل نفسك السؤال الآتي: هل تتوفر لكل طالب -على قدم المساواة- الفرصة لتلقي التعليم على يدي أفضل المعلمين، ولدراسة أفضل المساقات التي يمكن تقديمها؟، لعل الإجابة المجمع عليها هي أن المعلمين الأقل خبرة وكفاية يُعيّنون لتدريس الطلاب الأقل حظاً، في حين يُعين المعلمون الأكثر خبرة وكفاية لتدريس الطلاب الفائقين ذوي الدافعية والتوجيه الذاتي. ويرى ين (Yun) ومورينو (Moreno) (2006) في دراسة حديثة قاما بها أن هذه المشكلة منتشرة في المدارس التي يكثر فيها الطلاب من أصل أفريقي أو لاتيني، فهؤلاء لا يحظون بمعلمين مؤهلين ولا بمساقات متقدمة، خلاف المدارس التي يشكل فيها البيض

والآسيويون النسبة الكبرى من مجتمع الطلاب، ولكن الأمر لا يسير دائماً على هذا النحو.

ونخذ مثلاً على ذلك منطقة ويتاير ينون التعليمية في كاليفورنيا، إذ تضم (13.500) طالباً، نسبة اللاتينيين فيهم أكثر من (80%) غالبيتهم يقعون تحت وطأة الظروف الاقتصادية الصعبة، وقد صرحت مديرة التعليم ساندي ثورستنسن أن نسبة النجاح في اختبار الولاية في مبحث الرياضيات قد ارتفعت من (37%) في العام (2001) إلى (79%) في العام (2006)، ولا شك أن القادة المعلمين واجهوا بتحدٍ إشكالية ضعف الطلاب في الرياضيات.

وفي أكثر الحالات يحرص مديرو المدارس ورؤساء الأقسام على أن يكون تعيين المعلمين وتوزيع المساقات عادلاً، ولكن في بعض المناطق، تُعقد اتفاقيات تتعلق بالتعيين قد تحد من قدرة القادة على تخصيص المساقات للمعلمين، فالمعلم الأكثر خبرة يستطيع أن يختار تدريس الطلاب الفائقين، في حين يتشر المعلمون الأقل خبرة وكفاية في المدارس التي يعاني طلابها من بطء في التعلم.

وحتى في هذه الأوضاع يستطيع القادة استخدام خيارات خلاقة تضمن التوزيع العادل للمعلمين، فعندما يكون ثمة اتفاقيات تمنع القادة من تقديم حوافز مالية للمعلمين الذين يضطلعون بتدريس الطلاب الأقل حظاً، يستطيع القائد المبدع تقديم حوافز غير مالية، فمثلاً يجدر بمديري المدارس أن يعطوا أولئك المعلمين صفوفاً قليلة الحجم، ووقتاً أطول للتخطيط، وفرصاً أكثر للنمو المهني، ومستويات أكبر من التوجيه الذاتي، والأهم من هذا، أن يستجيب المديرون لحاجات أولئك المعلمين الأساسية كالشعور بالأمن والتقدير المهني، فمن غيرهما لن تجدي الحوافز المالية وغير المالية في جذب المعلمين للتدريس في بيئات تتكافها تحديات عديدة.

النمو المهني

يضع القادة ملامح أجندة النمو المهني، وللأسف، لا تزال بعض المدارس متأثرة بتلك البرامج التي تُستغل كل لحظة فيها بورشات عمل مخدّرة، وقد نجد 500 معلماً في مدرج مظلم يستمعون بتهكم إلى محاضرة خبير مفصّلة عن أهمية تفريد التدريس⁽¹⁾، ومع ذلك يعرضها الخبير من غير تفريد. وإذا أثبتت مدرستك بمثل هذا النموذج من النمو المهني، فقم بالتركيز على أشياء قليلة مثل: ما الذي سندرّسه، وكيف ندرّسه، وكيف نلبي الحاجات الفردية لكل فرد، وكيف نبني قدرته الداخلية. وينبغي أن تنبثق جهود قيادة النمو المهني التي تستهدف القدرة الداخلية من المدرسة نفسها، وأن يتم ذلك في أثناء انهماك المعلمين في تدريس حقيقي داخل الغرف الصفية. وعلى سبيل المثال، في مدرسة فيو او شن الإعدادية في نورفلك بفرجينيا، وفر مدير المدرسة لورين كامبسن مع فريق من القادة على مستوى الصفوف، فرصاً للنمو المهني على مدار السنة، تضمنت تدريباً ودروساً منمّدة وتحليلاً للبيانات المتعلقة بالطلاب، وقد تعلّم معلّمو هذه المدرسة تفريد التدريس من خلال أنشطة عملية، أما الطلاب فقد استحق نصفهم وجبات غداء مجانية أو مخفضة الثمن⁽²⁾، وكان (62%) من طلاب المدرسة من أقليات عرقية، وفي العام (2001)، أصبح (53%) منهم ماهرين في القراءة، وارتفعت هذه النسبة في العام (2006) لتصل إلى (90%).

(1) تفريد التدريس "Differentiated Instruction" منحى في التدريس ينطلق من الحقيقة القائلة إن بين الطلاب فروقاً فردية تتعلق بأنماط تعلمهم وبقدراتهم واتجاهاتهم، وأنه ينبغي أن تراعى هذه الفروق في التدريس، فما يلائم طالباً، من طرائق تدريسية، قد لا يلائم الآخر، وقد يتعلم طالب من خلال محتوى معين يعجز طالب آخر عن ذلك... (المترجم)

(2) نتيجة تحسن مستوياتهم التحصيلية. (المترجم)

التعاون

تخيّل مباراة في كرة القدم، يكون فيها لكل حَكَم رأي مختلف في شكل الكرة وأبعاد الملعب وارتفاع قوائم المرمى، في مثل هذه الحالة سيصرخ المراقبون جميعاً "هذا ليس عدلاً". وكذا هو الأمر مع المعلمين الذين يفسرون معنى "إتقان" اللغة والعلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات، من منظورهم الخاص.

ولأن العدالة ضرورية داخل الغرف الصفية كما هي كذلك في الملعب الرياضي، فإن القادة الفاعلين يخصصون وقت المدرسة للتعاون. وحسب رونالد بارث (Ronald Barth) (1990)، فإن مصطلح التعاون لا يتضمن التجانس الفطري بين الأفراد فحسب، بل يتضمن الزمالة المهنية، فالتجانس معني باحتساء القهوة وأكل الخبز المحلّى، وبقليل من التحديات المهنية. بينما يُعنى التعاون بالعمل الجاد لتحديد حاجات الطلاب الحقيقية، فإذا أخفق المعلمون في الوصول إلى اتفاق حول معنى "الإتقان"، فكيف يمكن للطلاب أن يحققوا هذا المعنى.

في بريستول (في ولاية كونيتيكت) تعاون مدير التعليم السابق، مايك واستا ومدير التعليم الحالي فيليب سترافير في رصد أخلاقيات الجهود التي استهدفت تحسين الأنظمة في المدارس في السنوات الأخيرة، وتجاوز المعلمون والإداريون اجتماعات المدرسة التقليدية، ورصدوا إنجازات الطلاب على نحو تعاوني، وعندما كانوا يختلفون فسرعان ما يتجاوزون خلافاتهم، ويوضحون آلية عملهم المتعلق برصد الإنجازات، ومن ثم يجعلون الواجبات التي يكلف بها الطلاب أكثر وضوحاً.

وفي وايتي تاون شب في ولاية إنديانا، يعلم مدير التعليم تيري ثومبسون أن المعلمين قد لا يتفقون دائماً حول رصد واجبات الطلاب، ولكن ثمة مدارس (في

منطقته التعليمية) يشهرون على لوحات إعلانية النسبة المثوية لاتفاقهم في أثناء عملية الرصد، فإذا جاءت هذه النسبة تحت (80%)، عملوا جاهدين على رفعها.

الوقت

يمكن لمديري المدارس ومديري التعليم أن يحدثوا تأثيراً جيداً من خلال الوقت الذي يخصصونه في اليوم الدراسي، فالمدارس، على سبيل المثال، التي تخصص وقتاً استثنائياً في تعليم القراءة والكتابة (3 ساعات يومية في المدارس الابتدائية وضعفها في المدارس المتوسطة والثانوية) لا تظهر تحسناً في اللغة الإنجليزية فحسب، بل وفي العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات (Reeves, 2004). وبطبيعة الحال، يقتضي أي تغيير في برنامج المدرسة أن يتعاقب تخصيص الوقت، فعندما تخصص وقتاً كبيراً للقراءة والكتابة، فإنه لن يتبقى سوى ساعات قليلة للمباحث الأخرى، وليس بالضرورة أن تخصص وقتاً لكل مبحث يومياً، فبعض المدارس تأخذ العلوم والدراسات الاجتماعية بالتناوب لتوفر وقتاً أطول للقراءة والكتابة، معتمدة على معايير جلية (Ainsworth, 2003)، وعلى قرار تدبري بالتركيز على الأجزاء الأبرز في منهاج الدراسات الاجتماعية والعلوم عوض العمل على تغطية كل فصل من المنهاج متوهمين أن هذه التغطية تعني التعلم. بالإضافة إلى هذا، يمكن أن يتضمن التدريس الصريح للقراءة والكتابة بفاعلية في حصص الموسيقى والفن والرياضة والعلوم والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية.

وكيف ما جاء حل التحديات في أجندة المدرسة، فإن على القادة الفاعلين الحرص على توفير الوقت خلال اليوم الدراسي، فتوجيه المعلمين للعمل بذكاء من غير إعطائهم الوقت الكافي ليس حلاً ناجحاً لمعالجة سنوات عديدة من ضعف الطلاب في القراءة، ثم إن البرامج التي تعقد بعد الدوام المدرسي أو البرامج الصيفية يمكن أن تكون جزءاً من الحل، ولكنها، -وحدها- ليست كافية لسد حاجات الطلاب الذين يعانون

ضعفاً بالقراءة، ولا سيما عندما يحجم الطلاب الأكثر ضعفاً عن المشاركة في مثل هذه البرامج.

الاجتماعات

يضبط مديرو المدارس ومديرو التعليم الاجتماعات التي لها تأثير كبير في الأسلوب الذي نستخدم به الوقت، والمديرون الذين يشكون قلة الوقت هم أنفسهم من يضع أوقات الكثيرين في قراءة الإعلانات والسياسات المتساعمة، وبإمكانهم عوض ذلك القول: "صباح الخير، سيداتي وسادتي، فقد بعثت إليكم إعلاناتنا الإدارية من خلال البريد الإلكتروني، لذا سنخصص ما تبقى من وقت هذا الاجتماع للنشاط التعليمي الآتي...، وهكذا يضع هؤلاء المديرون أنفسهم -حقيقة ومجازاً- على قدم المساواة مع طاقم المدرسة، وبهذا، فإن اجتماعات المدرسة التي كان يسيطر عليها، في ما مضى، الإعلانات الغبية والنقاشات البيزنطية، ستركز على تعلم الطلاب، وعلى استراتيجيات التدريس الخلاقة، ورصد أعمال الطلاب تعاونياً، وتطوير الأدوات التقييمية، وتفريد التدريس.

7

الفريق المناسب: اختيار المعلمين والإداريين

تعد جودة المعلم وجودة القيادة أكثر العوامل تأثيراً في تحصيل الطلاب، وكانت ليندا دارلنج-هاموند (Darlin-Hammond & Sykes, 1999) أول من قال بأثر جودة المعلم في تحصيل الطلاب، وناصرها في ذلك ين (Yun) ومورينو (Moreno) (2006)، وهايكون (Haycock) (1998)، وآخرون غيرهم، أما أثر القيادة فقد أثبتته بشكل معمق غودلاد (Goodlad) (1994)، ثم ديفز (Davis)، ودارلنج-هاموند (Darling-Hammond)، ولابوينت (Lapoint) ومايرسون (Meyerson) (2005)، وكذلك ليثوود (Leithwood)، ولويس (Louis)، وأندرسون (Anderson)، وفالستروم (Wahlstorm) (2004).

والسؤال العملي هو: كيف نفيد من هذه الأبحاث من أجل اختيار أفضل المعلمين والإداريين؟ فقادة المدارس محبطون جراء قصور المقابلات، فأكثر من (90%) ممن تتم مقابلتهم يزعمون أنهم كغيرهم من الناس (Buckingham, 2007)، ولكن تجاربنا الشخصية تظهر أن هذه النسبة مبالغ فيها. وبالإضافة إلى هذا، كما يوضح بكنجهام، يحوّل أغلب المرشحين للتعين، ببراعة، ضعفهم إلى قوة، فقد يعترف أولهم على مضض: "أعتقد أنني على شيء من الكمال"، بينما قد يكمن ضعف زميله المنافس في إظهار حماسه

نحو العمل الجاد، فكيف يمكن لمدير التعليم أو مدير المدرسة مقاومة مثل هذا الضعف المغرّر؟

تشير خبرتي العملية إلى أن ثمة ممارسات يمكن أن تسعف المدارس في التخلص من إدمان المقابلات للانتقال إلى الواقع العملي، وهذه الممارسات هي: الملاحظة الصفية، وتحليل البيانات المتعلقة بالطلاب، ومراجعات أعمال الطلاب.

الملاحظة الصفية

عرضت سارا سانتورنو، مسؤولة القسم الأكاديمي في مدارس سيتل، مثلاً رائعاً لتقييم أداء البالغين عندما وجهت المترشحين لمنصب مدير المدرسة نحو ملاحظة صفوفٍ مختلفة ليخبروها عما شاهدوه، وتسمح هذه الملاحظات المباشرة بمستويات متعددة من التحليل، بدءاً من التحليل الموضوعي: "هل لاحظ المرشح السمات البارزة للتدريس والبيئة الصفية؟" إلى التحليل الحاذق: "هل بدا المرشح مستمتعاً بكونه بين الطلاب؟".

وعندما يقضي المرشحون للقيادة الوقت مع طلاب حقيقيين وفي بيئات صفية حقيقية، فإن المدرسة تتجاوز أسلوب المقابلات العقيم، والقول أنا كغيري من الناس" يوحى في الملاحظة الدقيقة أن بعض المترشحين لا يرتاحون عندما يكونون مع الأطفال، علاوة على هذا، إذا كان المقابلين متحلّين بالصبر، فيمكنهم تعلّم الكثير عن وجهات نظر المترشحين حول تجاربهم السابقة في تعلم الطلاب. وعوض السؤال "هل لاحظت سؤال ماكري المفتوح، يسأل المقابل الحكيم ببساطة: "ما الذي لاحظته"، ماذا تعتقد؟". ولا شك أن الحوار سيأخذ أحد المسربين: فقد يتحدث المرشح عن الممارسات التدريسية، والبيئة الصفية، والمتغيرات التي يمكن أن يضبطها المعلمون والقادة، وقد يلاحظ -من جهة أخرى- خصائص الطلاب، ويقول، إذ يكون متبهاً ومتعاطفاً إلى حد كبير -إن الأطفال في هذه المدرسة يحتاجون فعلاً أن نتفهمهم، وهم يبذلون قصارى جهدهم،

ورغم أن هذا القول يبدو عاطفياً، لذا ينبغي أن يُختبر من خلال الأسلوب الثاني للمقابلات وهو تحليل البيانات.

تحليل البيانات

دعا أحد مديري التعليم، في منطقة وسط الغرب، كل مترشح لوظيفة معلم أو مدير لمقابلات قبل ساعة من بدء البرنامج المدرسي، ووضع بين أيديهم بيانات عن صفين من مدرستين مختلفتين، أحدهما ذو أداء عالٍ والآخر ذو أداء متدنٍ، مع بيانات مكثفة عن تحصيل الطلاب وخصائصهم الديموغرافية، وما كان يبحث عنه هذا المدير المفكر هو تحليل التحصيل. سيبدأ معظم المترشحين الحوار بالقول: "حسناً، المدرسة الأولى هي مدرسة من الصف الأول"⁽¹⁾، أو أريدك أن تعرف أنني أفهم أن في المدرسة الأولى العديد من طلاب الأقليات ممن الإنجليزية ليست لغتهم الأم، وأن في هذه المدرسة تحديات غير عادية. وقلة من المترشحين سينظرون بعمق إلى البيانات التي بين أيديهم ليشرعوا في حوار حول الممارسات التدريسية، وينهمكوا في الأسئلة المتعلقة بالفروقات في التدريس، وفي المنهاج والتقييم السائدة في كلتا المجموعتين.

ويهتم مدير التعليم الذي يرغب بتعيين معلمين ومديري مدارس ملتزمين بالمساواة، بالاستماع فقط إلى المترشحين الذين يركزون على ممارسات التدريس والقيادة، وسيتغنى كل مترشح في المقابلة قائلاً: "كل الأطفال يستطيعون التعلم"، وسيقسّم أنه مؤمن بالمساواة، ولكن ما أن يُواجهوا بمجموعتين مختلفتين من البيانات، فإن القليل فقط منهم

(1) مدارس الصف الأول "Tittle 1 Schools" المدارس التي تتلقى دعماً حكومياً لأن غالبية طلابها هم من ذوي الدخل المتدني وأحياناً تسمى بمدارس الفصل الأول (Chapter I schools) لأنها وردت في الجزء الأول من تشريع "لن يهمل أي طفل" (No Child Left Behind). انظر هامش صفحة (138). (المترجم)

سيركز على أفعال المعلمين وقادة المدارس أكثر من تركيزهم على الخصائص الديموغرافية للطلاب.

مراجعة أعمال الطلاب

أعلى الباحثون كثيراً من شأن أعمال الطلاب (Mitchell, 1996)، وينبغي - على أقل تقدير - أن يُعطى المعلم أو مدير المدرسة الذي تتم مقابلته أجزاء مختلفة من أعمال الطلاب ليقوم بتقويمها استناداً إلى معايير المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الولاية، أو استناداً إلى معايير إقليمية أو وطنية تستهدف الجودة الأكاديمية، تماماً كما هو شأن مفتش المطاعم الذي ينظر في مدى توافر عوامل صحية في مطبخ ما ليصدر عليه حكماً دقيقاً، وهذا إجراء بسيط مغيب بصورة لا تصدق، في معظم مقابلات المعلمين ومديري المدارس.

غير أن المقابليين الأفضل لن يتوقفوا عند هذا الحد، إذ يشير بحث جديد أجراه عالمي الاقتصاد ستيفن ليفت (Steven Levitt) وستيفن دبنر (Stephen Dubnar) (2006) إلى أن تحليلنا للناس ولأعمالهم مشوب - حتى نستخدم بدقة المصطلح الصحيح - بإدراكنا لأعراقهم. وإذا أردت أن تجد معلمين ومديري مدارس لا يحبون الطلاب أو يكثرثون بهم فحسب، بل يكونون صادقين معهم ويقيمونهم ويتوقعون منهم أداء أفضل بغض الطرف عن ميولهم ونزعاتهم، فجرب هذا الأسلوب المثير في المقابلة: أعط المترشحين عينة من أعمال الطلاب، على أن تكون كلها لطالب واحد، ولكن ضع على كل عمل اسماً مختلفاً مثل جيمس ريفز، شانيجوا كولمان، جينيفر تشن، جورج مارتينز، ثم اطلب من المترشحين تصحيح هذه الأعمال وكتابة ملاحظات على كل عمل. إذا كانت هذه الأعمال كلها لطالب واحد، فإنك ستوقع أن تكون تقديراتها متقاربة، ولكنك ستجد غير ذلك، إذ سيعطي بعض المترشحين - كما يقول بحث ديفيد

ودنبر- تقديرات ضعيفة لمن يظنون أنه أفريقي أو لاتيني الأصل، تماماً كما يحصل مع أصحاب الفنادق الذين لا يتوسمون الكثير بالنزلاء عندما يكونون من الخلفية أو العرق نفسه. وهذا الشيء الذي يمكن أن نسميه 'خطأ العزو'، معروف لكل قائد مدرسة أو مدير أعمال من أصل أفريقي، فهو متهم بـ 'القيادة رغم أنه أسود'.

وهناك خطأ يجدر بمن يقوم بإجراء المقابلات مع المعلمين وقادة المدارس التنبه له، ويحدث هذا الخطأ عندما يعرض المترشحون للتدريس أو لقيادة المدرسة صوراً نمطية مخالفة ليست بأقل ضرراً (من الخطأ الأول)، فقد لا يقبل أحدهم عمل جيمس أو جينفر، في حين ينظر بعين الرضى إلى أعمال شانيجوا أو جورج، ولك أن تسمى هذا بـ 'خطأ التعاطف'.

وليس هذا الخطأ بأفضل من خطأ العزو، بل هو يشير إلى الإشكالية ذاتها ولكن بحلة مختلفة، والطلاب لن ينتفعوا بمتعصبين آخذين بخطأ العزو، ولا بأولئك الذين يعمدون إلى العاطفة عوضاً عن التقييم النزيه.

إن تقويم الأداء، والملاحظات الصفية وتحليل البيانات وتقدير أعمال الطلاب الحقيقية، هي فقط من سينقل المقابلات من مجرد أنشطة عقيمة تُتبادل فيها الكلمات، إلى طور التحليل المعمق للاتجاهات والمعتقدات والممارسات المهنية.

8

بناء القدرة بالتدريب

أثذكرُ المدرب، ذلك الشخص الواقف على خط التماس في لعبة رياضية، يمزج التشجيع والأوامر بالإيماءات القاسية لحفز الفريق نحو النصر؟... الآن أدى كثرة المدربين التعليميين ومدربي القيادة وحيويتهم إلى جعل مصطلح "التدريب" أكثر شيوعاً ولكن أقل دقة. وفي هذا الفصل سنفحص البحوث الحالية المتعلقة بالتدريب، وسنقدم نصائح عملية لتجنب الأخطاء، وفرصاً للإفادة القصوى من التدريب.

ما التدريب، ومن يقوم به؟ يختلف الجواب على نحو عريض، إذ يرى نموذج كلية إدارة الأعمال في هارفارد (Luecke, 2004) أن المديرين والمشرفين ينبغي أن يستخدموا استراتيجيات التدريب في تقاريرهم المباشرة بغية تحسين الأداء وعمل الفريق. وعلى العكس من ذلك، يرى جولدسميث (Goldsmith) وليونز (Lyons) (2006) أن التدريب يتميز عن الإشراف والتقويم، وأنه ينبغي أن يناط بشخص مستقل ليس له علاقة مباشرة بالإشراف على الأفراد الذين يتلقون التدريب.

وفي مدارس الولايات المتحدة، لاحظت أن كلا النموذجين معمول به، إذ هناك مدربون هم مديرو مدارس، وإداريون، ومديرو تعليم، كما أن هناك من يلجأ إلى أشخاص مستقلين مثل الإداريين المتقاعدين الذين يدرّبون مديري المدارس الجدد، ومثل

المعلمين المتمرسين الذين يدربون المعلمين الذين يواجهون تحديات جادة، وكذلك المستشارين الذين يقدمون تدريباً خاصاً بالتدريس والقيادة.

الأبحاث المتعلقة بالتدريب

تباين الأبحاث المعنية بفاعلية التدريب، فقد قام شيرمان (Sherman) وفريز (Freas) (2004) بتحليل فوقي⁽¹⁾ للأبحاث التي أجريت على التدريب في كل المجالات منذ عام (1937)، ووجدوا أن (131) فقط من هذه الأبحاث كان محكماً، وأن (56) منها كان تجريبياً، وقليلاً منها حقق معايير المنهجية الصحيحة في البحث. يقول شيرمان وفريز كما كان حال الغرب الأمريكي الضاري، فإن التدريب حقل جديد مشوش وغير مكتشف، ومحفوف بالمخاطر، ورغم ذلك ينتظره مستقبل واعد إلى حد كبير. وعلى النقيض من هذا، يورد جون بيرخ وهو مدرب تنفيذي في نيوبرتن في كونيتيكت، دراسات خاصة متنوعة تتضمن تلك التي قامت بها هيئات استشارية عديدة مثل هيئة مانشستر وهيئة الإدارة الصحيحة الاستشارية، وهيئات بوز (Booz) وألن (Allen) وهاملتون (Hamilton)⁽²⁾، التي تتباهى بنتائجها المشجعة (اتصال مباشر، 20 آب/ 2007)، وقد قامت الدراسات التي جمعها بيرخ على مقابلات مع مئات المديرين، وخلص منها إلى القول إن التدريب يقود إلى إنتاجية أفضل وعلاقات أحسن مع المشرفين والمقررين المباشرين، وإلى تحسين عمل الفريق، والوصول إلى رضا وظيفي

(1) التحليل الفوقي أو ما بعد التحليل Meta-analysis: تحليل إحصائي لمجموعة من الدراسات التي تناولت موضوعاً معيناً لفحص ما تمخضت عنه نتائجها، فإذا أردنا -على سبيل المثال- أن نفحص أثر الواجبات البيتية في تحصيل الطلاب، فإننا قد نخضع عشرات بل مئات الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لتحليل فوقي يدلنا على حقيقة أثر هذه الواجبات البيتية. (المترجم)

(2) توفر هذه الهيئات استشارات متنوعة للمنظمات ولا سيما في ما يتعلق برؤية المنظمة ورسالتها وقدرتها على التخطيط الاستراتيجي. (المترجم).

أعلى، ولكن كيف نصنف هذه المزايم المتناقضة عن التدريب ؟ لعل ما يضمن الإجابة عن هذا السؤال على نحو دقيق ينطلق من تعريف التدريب في سياق تربوي.

نموذجان للتدريب

ثمة تعريفان مختلفان لدور المدرب سيطرا على الأدبيات المعنية بالتدريب، في التعريف الأول يكون المدرب ذلك الشخص الذي تثق به، والحليف الذي تفصح له عن توتراتك العاطفية عندما يتعنت جميع من هم حولك، ويتركز دور المدرب هنا على حاجاتك العاطفية المؤقتة وليس على حاجات المدرسة أو مديرية التعليم لتحسين الأداء، ولكنه لا يخدم أيا من هذه الحاجات، فالمدربون ليسوا معالجين مجازين، والقادة الذين يظهرون تدمراً من الضغط والقلق قد يحتاجون تدخلاً علاجياً يتضمن ربما عناية طبية مناسبة، وعندما يحاول التدريب تلبية تلك الحاجة، فإنه سيكون ذا أثر عكسي، إذ سيتسبب في جعل القادة يؤخرون الحصول على المساعدة التي يحتاجونها.

أما التعريف الثاني فيركز حصرياً على الأداء الفردي أو المدرسي آخذاً بالاعتبار مقارنة ما هو قائم من ممارسات ونتائج بما هو مأمول من نتائج ضرورية، ويتضمن هذا فحص معمق لأجندة التعلم، وتجريب استراتيجيات جديدة للقيادة، وتقييم الفاعلية، ومقارنة جادة بين الواقع والمأمول (Boyatzis & Mckee 2005).

لقد واجهت إحدى مديرات المدارس (فضلت عدم ذكر اسمها) تحديات استثنائية في مدرستها ذات الأداء المتدني، وقد احتاجت إلى نصيح عملي لإحداث تغييرات فورية في جدول أعمال المدرسة، وفي معالجات الطلاب، ودعم المدرسة، وبتوجيه من مدربها استطاعت أن تضيف مرونة على جدول الأعمال سمحت بتوفير

معالجة (تدخل)⁽¹⁾ في تعليم القراءة والكتابة، كما قامت بتغييرات كانت مؤجلة طوال التدريس من خلال توفير معلمين أكفاء للطلاب ذوي الحاجات الأشد، كما تواصلت بوضوح وانسجام مع مشرفتها في مكتب المنطقة التعليمية، وفي كثير من أنظمة المدارس الكبرى يكون مشرف واحد مسؤولاً عن أكثر من (20) مدرسة في هذه المنطقة التعليمية، لذا تتمركز جهود هؤلاء على الأزمات وعلى تصحيح الأخطاء، لكن مدرب هذه المديرية - على العكس من ذلك - كان على أهبة الاستعداد لتقديم الدعم والإرشاد.

متى يكون التدريب مفيداً؟

يركز التدريب الفعال على تغيير الأداء، لذا فإن أول متطلباته أن يكون الشخص الذي يتلقاه مُقراً بأن تغيير الأداء سيكون مفيداً، فتدريب المعلمين والمديرين الذي لا يقرون بأن تحسين أداء الطلاب أمر ضروري، سيكون مضيعة للوقت والمال.

والمطلب الثاني للتدريب الفعال هو إيجاد أجندة للتعلم والأداء، فرغم أن التربويين والإداريين تلقوا آلاف الساعات من التعليم الرسمي والنمو المهني، إلا أن ثمة فجوة لديهم بين المعرفة والتطبيق (Pfeffer & Sutton, 2000) لم تردم بعد من خلال دورة أو كتاب أو محاضرة، ولا يمكن أن ينجح التدريب إلا إذا كان هناك التزام واضح بربط التعلم بأداء الفرد.

أما المطلب الثالث فهو التغذية الراجعة المحددة والدقيقة والوقئية، وقد أوضح غولمان (Goleman) وبوياترز (Boyatzis) ومكي (McKee) (2002) أن مثل هذا النوع من

(1) سيرد كثيراً في الصفحات القادمة ذكر المعالجة أو التدخل (Intervention)، ويقصد بها تلك الجهود المنظمة التي تستهدف رفع مستويات الطلاب ذوي التحصيل المتدني، من خلال دروس علاجية تخصص لها أوقات محددة. (المترجم)

التغذية الراجعة هو العنصر المغيّب في معظم مواجهات القيادة، وقد أكدت أبحاثي حول تقويم مديري المدارس ومديري التعليم (Reeves,2004c) أن الافتقار لمثل تلك التغذية الراجعة يزعج القادة التربويين.

من هو المؤهل ليدرب؟

في بحثي الشخصي -من خلال الانترنت- عن المنظمات التي تعدّ المدربين وجدت 120 منظمة، معظمها موجه نحو التدريب على إدارة الأعمال والمهارات الحياتية، والعديد منها ركز بالتحديد على التدريس والقيادة في التربية، وكما أن الحصول على درجة علمية متقدمة لا يكفل وحده القدرة المعرفية أو الكفاية التدريسية، كذلك لا تعد الشهادة (التي يحصل عليها المتدرب) كافية لينغمس في تدريب القيادات.

والأصل أن يكون اختيار المدرب قراراً تشاركياً بين المدرسة والشخص الذي سيتلقى التدريب، إذ ستؤثر مهارات المدرب الاجتماعية وخلفيته المهنية في مدى نجاح التدريب، وعليه فإن عملية الاختيار تتحدد في ضوء إجابة المدرب عن الأسئلة البارزة الآتية:

من العميل؟ إذا أصر المدرب المرتقب على أن يكون عمليه هو الفرد (المعلم أو مدير المدرسة) وليس المدرسة أو مديرية التعليم، فإنه سيركز على أن يحقق ذلك الفرد ذاته، ولن يركز على أدائه وهذا - كما يشير التحليل الفوقي - لن يساعد القائد ولا مدرسته.

ما قواعد السرية؟ تشير أدبيات التدريب إلى انقسام حاد حول سرية التدريب، وقد أكدت غالبية المصادر التي قرأتها قضية السرية، وفي سياق المدارس -على كل حال- تحدّ قوانين بعض الولايات بشكل صريح من اتفاقات السرية عندما تتهدد أمن الطلاب، ورغم أن هذه القوانين تنحصر في مواقف ثبت فيها استغلال الأطفال، إلا أن

المدرّب بما يملكه من معرفة قد يُلزم -أخلاقياً- المدرسة التي تتجاوز حدود السرية، فقد يعرف المدرّب أن أحداً ما في المدرسة لديه مشكلة استغلال حقيقية أو أن القائد الذي يتدرّب لديه إعاقة. وإذا ما سنحت الفرصة لينكشف أمر هؤلاء أمام الطلاب أو الموظفين، فإن الحفاظ على السرية التي وعد بها المدرّب سيغدو أمراً ثانوياً، ويصدق هذا الأمر كذلك عندما يعي المدرّب أن ثمة تحرشاً جنسياً قد يعرض المدرسة لمسؤولية قانونية. إن المدرّب ليس قسيساً ولا معالجاً، بل هو شخص مهني همه قياس أداء الفرد والمدرسة.

متى سنعرف أننا نجحنا؟ يعتمد التدريب الناجح على أهداف واضحة، ويوازن بين النتائج ومؤشرات الأداء الشخصي، فمثلاً عندما يقول القائد: "سنكون ناجحين عندما نحسّن تحصيل الطلاب"، فإن هذا جزء فقط من المعادلة، فمن السهل نسبياً أن نزيد متوسط الاختبارات إذا قبلنا معدل تسرب عالياً⁽¹⁾، ولكن الأصل أن تتسع مؤشرات الأداء لتتجاوز أداء المدرسة إلى مهارات محددة للقيادة مثل التصدي لقضايا أداء الرؤوسين، وتحسين العلاقات بين الطاقم على نحو محدد وقابل للقياس، وكذلك تطوير وقت للإدارة ووضع ضوابط للترفيه، كما ينبغي أن تكون أهداف الأداء محددة وقابلة للقياس، وقادرة على وضع تعريف للنجاح متفق عليه لدى المنطقة التعليمية وقيادة المدرسة.

متى سنعرف أن التدريب يمكن إنهاؤه؟ هنا يمكن أن تفيد مهنة التدريب من المعالجين الذين لا يحاولون بناء علاقات دائمة مع المرضى، بل يعمدون إلى معالجة قضايا محددة والسعي لحلها، وعندما يستمر التدريب (وكذلك المعالجة) سنوات من غير نهاية مخطط لها، فهذا دليل على التخبط والإتكالية، وليس على تحقيق أهداف واضحة للأداء.

(1) لأن الأصل في الطلاب المتسربين أن يكونوا ضعافاً، وغياهم عن الاختبار سيرفع من متوسطه الحسابي. (المترجم)

ملاحظة تحذيرية

رغم شيوع التدريب على نحو كبير، إلا أنه ليس ثمة ما يشير إلى أنه توظيف جيد للوقت والمصادر، فقد أشارت الأبحاث حول التدريب من حقول أخرى (Boyatazis & Mckee 2005; Goleman et al.; 2004) إلى أن أنواعاً محددة فقط من التدريب الموجه نحو الأداء يمكن أن تقود إلى نتائج مرجوة، وإلى أن يحقق التدريب في التربية تلك المعايير المستندة إلى البحث، يجدر بالعاملين في الشأن التربوي التحوط وأخذ الحذر.

9

جعل التخطيط الاستراتيجي مجدياً

يعني مصطلح التخطيط الاستراتيجي في أذهان البعض تلك العملية المنظمة والمعمقة التي تربط قيم المدرسة برسالتها وأهدافها من خلال استراتيجيات متماسكة ومهام تصمم لتحقيق تلك الأهداف، ويعني هذا المصطلح لآخرين حالة من التملق والخنوع تجلبها الذاكرة عن اجتماعات كثيرة جداً، ومناظرات تخلو من الحقائق، وعشرات بل ربما المئات من الأهداف المنفصلة والمهام والاستراتيجيات والخطط والغايات التي تترك جميعها من غير تنفيذ بعد اكتمال الخطة، وقد أشار أحد الإداريين المحبطين قائلاً: "متى سنوقف التخطيط ونبدأ بالعمل؟"

يشير منظراً الاستراتيجية كوك وبورتر (Cook,2004;Porter,1980) إلى أن التخطيط الاستراتيجي ضروري في أي مسعى معقد، ويمكن توضيح ذلك بالحوار الذي تم بين أليس والقط تشيشاير في رواية لويس كارول (Lewis Carroll)⁽¹⁾ (1898): أليس في بلاد العجائب، يقول أليس:

"هل لك أن تخبرني، رجاء، أي طريق أسلك من هنا؟"

قال القط: "هذا يعتمد، إلى حد بعيد، على الوجهة التي تبتغيها"

⁽¹⁾ لويس كارول (1832-1898) كاتب انجليزي، اسمه الأصلي تشارلز دوغسون، كان معلماً للرياضيات ومحباً للمنطق، وهو صاحب الرواية الشهيرة "أليس في بلاد العجائب". (المترجم)

أليس: "لا يهم أين سأمضي"

القط: "إذن، فليس مشكلة أي الطرق تسلك" (ص، 64)

ينتهي الاقتباس المناسب من هذا الحوار هنا، ولكن قراءة أوفى لتشارلز دوغسون، معلم الرياضيات الذي كتب الرواية باسم مستعار هو لويس كارول، توحى بفارق دقيق يرتبط بقانون الإعياء جراء التغيير، فشخصيات كارول تعطينا تحذيراً واضحاً من خلال السخرية: لا توقف تحليل البيانات، امضِ قدماً. دعنا نعود إلى حيث انتهينا في حوار أليس والقط:

القط: "إذن، فليس مشكلة أي الطرق تسلك"

أليس موضعاً: "أمضي إلى أن أجد مكاناً"

القط: "أوه، أنت واثق من ذلك، هذا إذا مشيت قدماً بشكل كافٍ" (ص 64)

إن الدرس الحقيقي المستفاد من معلم الرياضيات المغمور هو التحذير ليس من غياب الخطة فحسب، بل من خطر الثقة المفرطة التي يتخذها المرء في عمله بديلاً عن الرؤية. إن قادة المدارس في أنحاء العالم يعملون بمجد واثقين -مثل أليس- أنهم سيصلون مكاناً ما، فهم يسرون بشجاعة متجاوزين القط تشيشاير وغيره ممن يعتدّ برأيه من المتبصرين، فالقادة كما أوضح دوغسون، لا يملكون الجدية والنشاط فحسب، بل الوضوح والتركيز، وعدا ذلك، فإن كثيراً من طاقاتنا ستُبدد على نحو ما حصل مع أليس.

إن هذا الفصل يتناول مؤيدي التخطيط الاستراتيجي ومنتقديه، ويقترح بعض المبادئ التي يمكن أن توجه القادة التربويين في تلك العملية، كما أنني أسهمت ببعض

الأبحاث الواعدة حول عناصر التخطيط في المدارس ومديريات التعليم التي يرتبط معظمها بتحسين تحصيل الطلاب.

الاستخدام الخاطئ للاستراتيجية: عندما يسير التخطيط الاستراتيجي على نحو مغلوط⁽¹⁾ يبين شموكر (Schmoker) (2004) أن الكثير من عمليات التخطيط الاستراتيجية التي صممت لتجبر منطقة تعليمية ما على العمل، كان لها أثر عكسي، إذ عملت على استبدال الرؤية والرسالة والأهداف الطويلة الأمد بإجراء روتيني لتحسين نتائج الطلاب، يقول شموكر:

"نهي وضع عدد غير معقول من الغايات التي نعب عنها بالخطوات الإجرائية أو الأهداف، حتى خانات "التقويم" أو "النتائج" لم تكن تتمايز عن الغايات أو الخطوات الإجرائية، إذ نادراً ما استخدم التنفيذ أو التدريب كدليل على تحقيقنا هدفاً ما، ورغم هذا، فإن هذه الخطط السنوية، كمئات الخطط التي شاهدها، كانت مقبولة. وكان ثمة خوف حقيقي من انتقاد محتواها وإقصاء أولئك الذين أمضوا وقتهم الثمين في إعدادها، إن جودة التدريس أو مستويات التحصيل لم تتأثر، بداهة، بهذه العمليات" (ص426)

ويرى كوتر (Kotter) (2007) أن التربية تنفرد في فشلها في تحويل الاستراتيجية إلى إجراء، ويضيف أن (70%) من الخطط الاستراتيجية لا تنفذ. وقد سخر رسام الكاريكاتير سكوت آدمز من عمليات بناء الرؤية والرسالة والتخطيط الاستراتيجي، عندما صور نفسه مستشاراً استراتيجياً، يساعد مجموعات من القادة على تحديد عبارات مملّة وتافهة تعبر عن رسالة منظماتهم، لدرجة أن الجادين منهم أدركوا أنهم جزء من

(1) استخدم المؤلف كلمة (strategy) للإشارة إلى الاستخدام الخاطئ للتخطيط الاستراتيجي، فهي هنا ضد كلمة "strategic".

خدعة آدمز مبتكر موقع دلبيرت⁽¹⁾، www.Dilbert.com، الذي يُعنى بإيجاد عبارات واقعية تعبر عن رسالة ما من خلال تنظيم اللغة المبتذلة التي يستخدمها آدمز. وحتى وهج ليلة السبت⁽²⁾ جاء ضمن الاستخدام الخاطئ للاستراتيجية. وعند نقطة وسطى بين الاعتداد بالنفس والسخرية المتواصلة يجب أن نجد بعض التوجيه العملي لقيادة المدارس الذين يرغبون القيام بعمليات تخطيط عقلانية، تؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب.

عناصر التخطيط الفعال:

لقد أوجزنا - ستيفن وايت (Stephen White) (2005) وأنا (Reeves, 2006)، في تحليلنا لمئات الخطط في المدارس والدوائر المركزية والمناطق التعليمية، بعض الاقتراحات العملية للخروج بعملية التخطيط، فأولاً، قمنا بتحليل الخطط مستخدمين قوائم ثنائية، إذ روجعت كل خطة من قبل مقدّرين على الأقل، ورُصد من (15-20) بُعداً من أبعاد التخطيط والتنفيذ والمراقبة (PIM)⁽³⁾، فإذا مضى ما يزيد عن (80%) من الوقت المخصص لذلك ولم يصل المقدران إلى اتفاق حول تلك الأبعاد، فإنهما يعيدان العملية مرة ثانية حتى يحصلوا على تقديرات متناغمة، ثم قارنا هذه التقديرات بتحصيل الطلاب في سنة ما، ثم بازدياد هذا التحصيل في السنة التالية، وقد جاءت النتائج مذهلة: فبعد ضبط المتغيرات الديموغرافية للمدارس، كانت المدارس ذات الرصيد العالي في

(1) Dilbert موقع إلكتروني أطلقه فنان الكاريكاتير سكوت آدمز، والجدير بالذكر أن آدمز تستعين به مؤسسات وشركات عديدة ليساعدها في إنشاء تصاميم دالة على رؤاها ورسالتها. (المترجم)

(2) وهج ليلة السبت "Saturday Night Live" عروض تلفزيونية كوميدية تعرض أسبوعياً في أمريكا منذ منتصف السبعينات، وسخرت إحدى عروضه عام 2000، من استخدام الرئيس الأمريكي جورج بوش على نحو خاطئ لكلمة "استراتيجية" في إحدى دعاياته الرئاسية، ويفهم من كلام المؤلف أن هذا العرض لم يفصح عن المعنى الحقيقي لكلمة "استراتيجية" رغم انتقاده لمن يسيء استخدامها. (المترجم)

(3) Planning, Implementation, and Monitoring.

PIM (التخطيط والتنفيذ والمراقبة) هي الأعلى في تحصيل الطلاب، وفي ازدياد هذا التحصيل بشكل دال.

وهذه النتائج - على كل حال، تصديق على إبداع المدرسة أو المنطقة التعليمية، لقد كان لكل مدرسة أو دائرة مركزية أو منطقة تعليمية اشتركت في هذه الدراسة خطة، ولكن القليل من هذه الخطط ارتبط بتحصيل الطلاب، وعلى وجه التحديد، فإن المدارس التي حققت خططها نقاطاً أعلى على أبعاد المراقبة والتقييم والاستقصاء حققت ازدياداً في تحصيل الطلاب تراوح بين (2-5) أضعاف ما حقته المدارس التي حصلت على نقاط أقل على الأبعاد الثلاثة، رغم أن لديها خططاً مشابهة.

إن المدارس التي حققت نقاطاً عالية على بعد المراقبة هي تلك التي التزمت - على نحو متناغم ومتناوب- بتحصيل أداء الطلاب واستراتيجيات التدريس وممارسات القيادة، في حين أن المدارس التي حققت نقاطاً متدنية على ذاك البعد انغمست في جهد غير ذي جدوى تمثل في تحليل رصيد الطلاب في السنة الأخيرة تحليلاً متأخراً لا يُصلح ما فسد منها.

وأعطيت النقاط العالية في بعد التقييم للمدارس التي يكون كل برنامج أو تغيير أو استراتيجية فيها عرضه للسؤال الصارم: 'هل هذا مجدي؟'، بينما عمدت المدارس التي أعطيت نقاطاً أدنى على هذا البعد إلى ترسيخ تعبيرات بصيغة المبني للمجهول (دُرّب المعلمون...). وهكذا فإن المدارس ذات النقاط العالية في بعد التقييم كانت أنظمة تعلّم جَهْدَ طاقمها في إدراك العلاقة بين ممارستهم المهنية والتغيرات في تحصيل الطلاب، وكانت السمة الأبرز لهذه المدارس هي أن قادتها يستطيعون تحديد الممارسات التي عليهم إيقاف العمل بها لثبوت عدم فاعليتها.

والمدارس التي نجحت في بعد الاستقصاء هي تلك التي عزت سبب تحصيل الطلاب إلى المعلمين والقادة وليس للخصائص الديموغرافية للطلاب، وهذا البعد يذكر كثيراً بأثر بجماليون⁽¹⁾ (Rosenthal & Jacobson, 1968)، الذي يشير إلى أن الطلاب قد يتعلمون بسرعة وقد يتعلمون ببطء رغم وجود فروق ضئيلة بينهم، وخلال السنة الدراسية الواحدة، يقترب الطلاب من توقعات المعلمين أو يتعدون عنها، جاعلين العلاقة بين معتقدات المعلمين وتحصيلهم نبوءة ذاتية التحقيق. وعلى نحو مشابه، فإن المدارس التي تعكس خططها عزو تحصيل الطلاب إلى التدريس والقيادة، قد حققت ازدياداً في التحصيل ثلاثة أضعاف تلك المدارس التي ركزت خططها على الخصائص الديموغرافية كسبب رئيس في تحصيل الطلاب (Reeves, 2008)، وهذا دليل جديد يذهب إلى أن أثر بجماليون لا يزال قوياً كما كان منذ 40 سنة⁽²⁾.

خطط الصفحة الواحدة

يؤكد آينشتاين أننا ينبغي أن نقوم بالأشياء على أبسط وجه ممكن، على أن لا نوغل في البساطة. لذا، فإن استبدال ركائز التخطيط الاستراتيجي بشعارات لن يكون خطوة مجدية.

وعلى أية حال، هناك دليل على أن المدارس تنتفع من خطط الصفحة الواحدة التي تتسم بالتركيز والبساطة على نحو يجعل كل مشترك في هذه العملية يفهم دوره في تنفيذ الخطة.

(1) أثر بجماليون "Pygmalion Effect" نزعة الطالب ليقوم بأداء معين وفق ما يتوقعه معلمه، فعندما يقول المعلم للطالب: أنت موهوب، فإن الطالب سينزع للقيام بما ينسجم مع مقولة معلمه، بيد أن ثمة دراسات أثبتت أن الأمر لا يسير دائماً على هذا النحو. (المترجم)

(2) أي منذ أن تحدث به روزنثال وجاكسون سنة 1968م.

ويشير جوي كراوفورد، وهو مساعد مدير تعليم لشؤون المنهاج والتدريس في منطقة فري بورت التعليمية في إلينوي، إلى ازدياد ذي دلالة في التحصيل، وإلى تقليصات في فجوة المساواة خلال ما ينوف عن 5 سنوات، عمدت فيها المدارس والمنطقة التعليمية إلى خطط من صفحة واحدة (مقابلة شخصية، 5 أكتوبر، 2007)، وقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين حققوا معايير الولاية في القراءة والرياضيات، أكثر من (30%) خلال السنوات الخمس. وقد وضحت خطة كراوفورد ذات الصفحة الواحدة أربعة مجالات: أداء الطلاب، والمصادر البشرية، والشراكات، والمساواة، ولكل مجال من هذه المجالات عددت الخطة (2-5) أهداف ونتائج، ولكل هدف نص صريح من الإجراءات التي ستتم. وهنا-على سبيل المثال- أحد أهداف المنطقة التعليمية للعام (2007/2008) المتعلقة بأداء الطلاب: "مع نهاية شهر حزيران (2008) سيحقق (87%) من الطلاب معايير القراءة، ويحقق (92%) منهم معايير الرياضيات، أما الإجراء المرتبط بهذا الهدف فهو: مع نهاية شهر آب (2007)، ستحدد كل مدرسة الطلاب الذي تقل مستوياتهم التحصيلية عن مستوى الصف في اختبارات الولاية أو في التقييمات المحلية⁽¹⁾ لتتلقى المدرسة دعماً إضافياً يساعدها في نقل التلاميذ (الأقل تحصيلاً) إلى مستوى الصف" (انظر خطة فري بورت ذات الصفحة الواحدة للعام 2007/2008 في الملحق ب).

ولم يكن الانتقال -يقول كراوفورد- من الخطط التقليدية إلى خطط الصفحة الواحدة سهلاً. غير أن مدير التعليم بيتر فلن بنى شراكات مع المجتمع المحلي وقطاعاته، بما فيها اتحاد ممثلي فريبورت الأفارقة/ الأمريكيين للتغيير الذي آيد بقوة تطوير استراتيجيات جديدة لسد فجوة المساواة. لقد كان ثمة استياء كبير من عمليات التخطيط التقليدية التي تستهلك ورقاً ووقتاً ومصادر من غير أن تقود إلى نتائج طيبة، أما ممارسات التخطيط الجديدة، فبالإضافة إلى قصرها وإيجازها، فإنها لا تركز على نتائج الاختبار

(1) أي اختبارات المنطقة التعليمية أو المدرسة. (المترجم)

فحسب، بل على الإجراءات القابلة للقياس التي ينبغي أن يقوم بها الطلاب، كما تركز على كل ما هو مستجد بغية تحسين أداء الطلاب الفصلي خلال السنة.

استراتيجية من غير خطط استراتيجية

قارن هذين التعريفين للاستراتيجية؛ الأول ذاك الذي جاء به كوتر (Kotter) (2007) ويعني البساطة بحد ذاتها: الاستراتيجية جملة من الإجراءات التي تضيف قيمة، والثاني ذاك الذي جاء كوك (Cook) (2004) وفحواه:

التخطيط الاستراتيجي يظل اليوم بسيطاً كما كان منذ 5.500 سنة، فهو يبني الوسائل التي من خلالها يُوجد إجماع الناس بصورة مستمرة أنظمة مبتكرة لخدمة لغرض غير عادي، وكل ما يتطلبه منظمة استراتيجية، تتعامل مع قضايا استراتيجية، وتصنع قرارات استراتيجية وتأخذ بإجراء استراتيجي" (ص 750).

وفي النهاية، فإن على قادة المدارس تقرير ما إذا كان الغرض الرئيس للتخطيط هو تطوير أداة لتحسين تحصيل الطلاب (الإجراءات التي تضيف قيمة)، أم أنه غاية بحد ذاته، ويستطيع قادة المدارس، باختصار، تبني استراتيجية ذات خطط مركزة ومختصرة وتضمن مراقبة وتقويماً منسجمين، والأكثر أهمية أن ينفذ الاستراتيجيات الفاعلة معلمون وقادة يثقون أن ممارساتهم المهنية ستؤثر في تحصيل الطلاب.

الجزء الثالث

تنفيذ التغيير

شاع مصطلح الفجوة بين المعرفة والعمل (أي بين النظرية والتطبيق) في المنظمات قبل أن ينشره بيفير (Pfeffer) وسُتن (Sutton) (2000) بكثير. وقد يكون أجدادنا القدامى استمتعوا بمدارس ذات تدفئة ومخافلات مريحة قبل اختراع النار والعجلات، هل تعتقد أنني أبالغ؟ لقد تحدث جارد دياموند (Jared Diamond) (1990) في معرض تحليله للتغيرات التي تؤثر بقوة في سَيْر التاريخ عن التغيرات القليلة الصغيرة في بعض المجتمعات (بعضها قاد إلى تقدم وبعضها الآخر أدى إلى كارثة)، وكان لها نتائج وتبعات دامت قروناً. والحقيقة أن هذه التغيرات عندما تقود إلى انطفاء ثقافات وإفراد أو جنس بشري، فإنه يصعب أن تدوم طويلاً.

وعندما نأخذ بالاعتبار النتائج الكثيرة للتغيير، سيتبدى لنا مدى تعقيد هذه العملية. في الجزء الثالث من هذا الكتاب، بدءاً بالفصل العاشر، سنحاول تجلية عملية التغيير، آخذين بالحسبان نماذج ناجحة معينة. وتشير الأبحاث الحديثة المتعلقة بردم فجوة التنفيذ إلى أهمية أن نعيد - على نحو جذري جديد - تعريف مفهوم الحجم الحاسم⁽¹⁾، فنحن نعرف ما هو غير مجدٍ: إنه الممارسة التقليدية للبدء بالتغيير الذي يقوده (3%) من المتحمسين، ممن حضر أحد المؤتمرات وعاد إلى مدرسته بحماسة تبشيرية، وإذا ما كان

(1) Critical Mass

هؤلاء مقنعين فإنهم ربما زادوا عدد المتحمسين في مدارسهم إلى (6%)، وبعد مرور سنة، سيقول هؤلاء، عندما يرون أن (94%) من زملائهم غير معنيين بالتغيير: "حسناً، يبدو أن التغيير غير مجدي، وسيبحثون عن مؤتمر آخر لبدأوا الدائرة المفرغة نفسها.

وأحياناً يكون أسوأ من هذا، إذ قد يكتشف القائد أن الـ (3%) ليسوا الأشخاص الأنسب ليكونوا قاعدة التغيير الجديد، لذا يتم اختيار قادة آخرين لبدأوا دائرة أخرى مختلفة بـ (3%) آخرين. وإلى حد بعيد، ستكون المدرسة مشحونة بالنزاع حول هذه الـ (3%-6%). إذ يزعم جميعهم أن لديه تصوراً صحيحاً لما ينبغي أن يكون.

وقد ميزت الأبحاث الحديثة المدارس التي تنفذ التغيير نفسه وتنتصر للألقاب نفسها، لكن لديها مستويات مختلفة من التنفيذ، وقد جاءت النتائج مدهشة؛ فعندما انغمس (90%) من طاقم المدرسة في التغيير، ارتفع تحصيل الطلاب على نحو ملفت في القراءة والعلوم والرياضيات، خلافاً للتغيير الذي انغمس فيه (10%) فقط من الطاقم، لذا فإن المتغير المعول عليه ليس البرنامج أو المسمى الذي يحمله أو المدرب أو المؤتمر، بل هو التنفيذ.

في الجزء الثاني عالجنا مسألة كثرة الأهداف التي تحول دون التنفيذ الفعال وتفشله قبل أن يبدأ. وفي الجزء الثالث سنقدم أمثلة دالة على مدارس تجنب تلك المسألة (كثرة الأهداف) وحظيت - مع شيء من الالتزام والتركيز الملحوظين - بتغيير واسع الانتشار، ولاحظ جيداً أن هذه المدارس لم تحظ بهذا التغيير من غير معارضة نشطة كما سنرى في الفصل الحادي عشر، وهنا درس نافع؛ فالقادة لا يحظون بالتغيير من خلال التأثير بالآخرين، ولا من خلال المطالبات أو الدفاع والحاجة أو الندوات، بل يحظون به من خلال الحصول على نتائج تثبت أن أثر التغيير تطال اهتمامات المتفاعلين جميعهم. ويقدم هذا الجزء أمثلة عن تحسينات طالت ممارسات وضع العلامات، والتدريس والقيادة التي واجهت عند اقتراحها معارضة شديدة، ولم يعط القادة تأكيدات مبهمة حول النجاح، ولم

يسلموا بالمقولة: "بعد كل شيء، فقد استنفذ التغيير وقتاً طويلاً، وإنما قدّموا، في فصل دراسي أو فصلين، نتائج دالة وواضحة وقابلة للقياس، وإذا قمت بتنفيذ تغيير يقلّص حالات الحرمان والضبط الصارم، والرسوب والتسرب، ويزيد من انغماس الطلاب (في التعلم)، ويحسن أخلاقيات المدرسة، إذا قمت بهذا كله في سنة أو أقل، فإنك لست بحاجة (للتسورد) تغييراً تأخذ به، بل لتصنع تغييراً وتستخدم نتائجه في كسب دعم مستمر.

يعلم قادة التغيير في المدارس أننا لا ننخرط في شأن تربوي فحسب، بل في مغامرة معقدة مع أناس مفعمين بالزهو والاعتداد بأنفسهم، ويعتمد قادة التغيير الجيدون إلى استخدام أولويات هؤلاء الناس كاستراتيجية وليس كمعيق، ولم يبالغ فولان (Fullan) (2008)⁽¹⁾ عندما نصّح القادة بحجب رؤوسهم ونزعهم نحو المشاركة على كل مستوى، بيد أن هذا لا يحدث في سياق المدارس حيث يطال التغيير النظامي الواسع القراءة والرياضيات فقط. وعني الفصل الثاني عشر بأهمية توقف القادة التربويين عن الأخذ بمغالطة ثنائية هي الدروس الأكاديمية وغير الأكاديمية، حتى وإن وُجدت هذه الأخيرة (غير الأكاديمية) في مدارس جديرة، فعندما ندرك قيمة دروس الموسيقى والفن (وكذلك اللغات العالمية، والتربية الرياضية، والتكنولوجيا وغيرها) وفائدتها في دفع الطلاب نحو التعلم، فإن احتمالية أن نوجد بيئات تعليمية دائمة ستزداد كثيراً.

أخيراً، فحصنا الحاجة إلى الدقة الوصفية المتناهية في أي جهد تغيير، إذ تعرض أبحاث معنية تناولت أكثر من (100) مدرسة تحدياً مروعاً لكل قائد: "هل يعرف زملاؤك حقيقة ما تتوقعه؟"، فعلى سبيل المثال، عندما يُطرح السؤال الآتي: "ما التدريس الفعال للقراءة؟"، سيكون الجواب الأكثر صدقاً: "رغم هذه الساعات والدولارات التي أنفقت

(1) مايكل فولان (M. Fullan) واحد من أشهر منظري التغيير والتجديد التربوي، وهو صاحب كتاب "المعنى الجديد للتغيير التربوي" "The New Meaning of Educational Change". (المترجم)

والمذكرات والنصائح في السنوات السابقة حول هذه الأولوية تدريس القراءة؛ إلا أننا حقيقة لا نعلم. وقم بالتجربة نفسها مع زملائك، اطلب إليهم أن يكتبوا لك على ورقة بيضاء إجابة عن هذا السؤال: "ما العناصر الخمسة الأكثر أهمية في تدريس القراءة الجيد؟"، واجمع الإجابات لتحكم على مدى اتساقها وتناغمها. إن الأعمال الروتينية والملاحظات التي يقوم بها القادة تظل غير ذات نفع ما لم يكن الأفراد المرؤوسون جادين في أنشطة لا يبحث عنها القائد. وإذا كان التغيير الذي تقصده معنياً بأساسيات تدريس القراءة، فإن الفصل الثالث عشر يستحق منك عناية خاصة، وإذا كان التغيير أكثر تعقيداً وتحدياً من ذلك، فإن هذا الفصل (الثالث عشر) يستحق أيضاً عناية أكبر.

اختر مصطلحات تغييرية مثل المساواة والجودة والخدمة والتحصيل والانغماس (في التعلم) والقائمة تطول، ثم قم بالتجربة نفسها، واطلب من زملائك أن يكتبوا على ورقة بيضاء ما تعنيه هذه المصطلحات، وانظر ما إذا كنت ستجد الجواب نفسه من كل واحد منهم، فإذا لم تجد فإن المشكلة ليست في زملائك. في النهاية، إذا لاحظ قائد ما أن كل طالب أياً كان مستوى أدائه سيء فهم مفهوم ما في حصة دراسية، فإن القائد لا ينبغي أن يستنتج أن كل الطلاب يعانون من سوء الفهم هذا، بل إن عليه فحص المنهاج وعملية التدريس ومعرفة الطلاب القبلية، وإجراءات التغذية الراجعة، ليتعلم كيف يمكن للمعلمين أن يحسنوا من ممارساتهم ليجعلوا الطلاب أكثر نجاحاً، وعلى وجه مشابه، فإنه عندما يكون لدى كل عضو من طاقم المدرسة نظرة مختلفة عما يعنيه التغيير القادم، فإن المشكلة ليست في الطاقم، ذلك أن العمل من أجل تنفيذ فعالٍ للتغيير يتطلب من القائد، إلى حد بعيد، وضوحاً وتناغماً أكثر.

10

ردم فجوة التغيير

تقدر محلات دومينو⁽¹⁾ للبيتزا أنها تباع (1.2) مليون فطيرة في يوم الأحد الذي تقام به بطولة كرة القدم الأمريكية⁽²⁾، وأعتقد أن أكثر من مليون من هذه الفطائر يصل إلى أناس مثلي، وقد عزمت منذ أسابيع أن أوقف أكل البيتزا ورقائق الذرة والبيرا التي اعتدنا على تناولها أثناء مشاهدتنا لعبة ما.

ونحن نمارس تقليداً سنوياً نترك بموجبه أهداف السنة الجديدة مِرَقاً بالية، معتقدين – بغباء – أن مجرد إيجاد قائمة من الأهداف يكفي، وكما تتبدد عزيمة السنة الجديدة قبل شهر فبراير، كذلك لا تغدو كثير من خطط المدرسة مهيئة للاستعمال، فنحن لدينا الأهداف والخطط، غير أن التحدي يظل في ردم فجوة التنفيذ.

أخبار جيدة، وأخبار سيئة:

الأخبار الجيدة عن ردم فجوة التنفيذ هي أننا نعرف ما ينبغي عمله، إذ زودنا البحث التربوي بدلائل عديدة عن استراتيجيات التدريس واستراتيجيات القيادة التي

(1) "Domino's Pizza"، أشهر منتجي البيتزا على نطاق العالم، مقرها ميتشغان، وتوزع منتجاتها من البيتزا في أكثر من (55) دولة. (المترجم)

(2) أصبح يوم الأحد الذي تقام به بطولة كرة القدم الأمريكية سنوياً عطلة غير رسمية في أمريكا، وقد عدّ هذا اليوم ثاني أكثر الأيام، بعد عيد الشكر، التي يستهلك بها الأمريكيون الطعام. (المترجم)

يتمخض عنها تحسين تحصيل الطلاب (Marzano, Waters & McNulty, 2005; White, 2005).

غير أن تلك الدلائل، على أية حال، تضعف أمام تنوع السلوك الإنساني، فرغم أن البحوث الطبية أثبتت علاقة التدخين بسرطان الرئة، إلا أن الناس المتعلمين - بما فيهم الأطباء - يصرون على التدخين.

وكذا الحال مع المعلمين وقادة المدارس الذي يصرون على استخدام استراتيجيات تدريس غير فاعلة، وسياسات بالية في وضع العلامات، و(تكتيكات) عقيمة في القيادة، رغم وفرة الدلائل التي تقدم بدائل أفضل، وهكذا فإن التحدي الذي نواجهه لا يتمثل بنقص الدلائل أو الافتقار إلى الأهداف، بل في فشلنا الجماعي في اتخاذ خطوة التنفيذ للوصول إلى تلك الأهداف.

وتتدمر كل منظمة، بل وكل فرد، إلى درجة ما من الفجوة بين المقصود (الغاية) والإجراء (التطبيق)، ويمكن للقيادة أن تغير من هذا الوضع، وهنا بعض الاستراتيجيات المحددة التي من شأنها جعل التنفيذ أقرب إلى الواقع.

استراتيجيات التنفيذ

جذب مكاسب قصيرة الأمد: تشير المتخصصة في علم النفس مارثا بك (Martha Beck) (2006) إلى دليل مثير يقول إن الأفراد يحتاجون إلى تعزيز فوري ومستمر للحفاظ على التغييرات ذات المعنى، وأشار توم بيترس (Tom Peters) (2003) إلى الحالة نفسها مع المنظمات. وتعتمد كثير من المدارس عند القيام بتغذية راجعة لتغييراتها على تقارير سنوية لنتائج الاختبارات التي تُسلم في وقت متأخر لا يجدي عنده تعزيز أو تعديل سلوك المعلمين أو القادة.

يصمّم القادة الفاعلين في الربيع والصيف الخطط التي ستنتج مكاسب قصيرة الأمد في الأسابيع الأولى القليلة من العام الدراسي، فعلى سبيل المثال، يستطيع المديرون كل أسبوعين إعلان نسبة اتفاق طاقم المدرسة على تقويمهم التعاوني لواجبات الطلاب، وكلما ارتفعت نسبة الاتفاق، دل ذلك على فاعلية التعاون ووضوحه، وهذا هام على وجه الخصوص - عندما يعيد الطاقم تنظيم نفسه خلال الصيف، ومن غير قصد، يثون إشارات مختلفة جداً للطلاب حول توقعاتهم. ويستطيع المرشدون النفسيون في المدرسة الإعلان عن بيانات سلوكية تقول إن توقعات المعلمين كلما كانت واضحة متناغمة منذ بداية الفصل الدراسي، تحسن المناخ الطلابي. كما يمكن لطاقم المدرسة الإعلان عن أدلة تثبت نجاح الطلاب في واجباتهم البيمعرية⁽¹⁾ التي يكلفون بها، مظهرين لزملائهم وللطلاب الالتزام بالتعاون المهني.

ويعد التقويم البنائي أسلوباً هاماً في توفير مكاسب قصيرة الأمد خلال السنة الدراسية (Ainsworth & Viegut, 2006; Popham, 2006; Stiggins, 2004)، ومن المهم جداً أن نفهم معنى التقويم البنائي، فهو نشاط يصمّم لتوفير تغذية راجعة ذات معنى للطلاب والمعلمين لتحسين الممارسات المهنية ورفع تحصيل الطلاب. ولا يمكن للاختبارات التي تصمم فقط لإصدار حكم تقويمي أن تحقق فاعلية التقييم البنائي الذي يعدّه الخبراء عنصراً هاماً للممارسة الفاعلة.

وعلى صعيد عملي، لا ينبغي للتقييم البنائي أن يكون طويلاً ولا رسمياً، وانظر إلى ما يحدث في حصص الموسيقى كل يوم، فعندما يعزف طالب ما لحناً ما على نحو خاطئ، فإن المعلم لا يستطيع تسجيل هذا الخطأ في سجلاته، ولن يُخبر والدي الطالب

(1) يشير مصطلح البيمعرية "Interdisciplinary" إلى أحد أشكال المنحى التكاملية المشار إليه في هامش الصفحة (63). (المترجم)

بعد تسعة أسابيع أن الطالب بحاجة فعلاً ليتدرب في قناة F-sharp⁽¹⁾. إنَّ معلمي الموسيقى يقيمون أداء طلابهم على نحو مستمر، ويتوقفون متى ما لزم الأمر ليوصلوا الطلاب ويستخدموا مباشرة التغذية الراجعة لتحسين أدائهم، وقد أشارت لوسي كالكنز (Lucy Calkins) (1994) في بحثها حول حصص الكتابة عند طلاب من مختلف الأعمار إلى أهمية التقييم البنائي والتغذية الراجعة الفورية.

إن ما هو مهم للمكاسب القصيرة الأمد هو أن تكون الأهداف ذات معنى يمكن تحقيقها، وتوفر تغذية راجعة فورية تعزز الممارسة الفاعلة وتحسّن تلك غير الفاعلة، ومن غير المكاسب القصيرة الأمد، لن ينجح التغيير في تحقيق مكاسبه الطويلة الأمد.

ميّز على نحو بسيط وواضح- الممارسات الفاعلة خلال السنة: أقامت دائرة التربية في ولاية كنيتيكت معرض العلوم للبالغين، عُرِضت فيه بيانات تتعلق بالممارسات المهنية وبتحصيل الطلاب على (3) شاشات عرض، حيث ظهرت بيانات الطلاب على الشاشة اليسرى، وظهرت إجراءات المعلمين على الشاشة الوسطى، وعلى الشاشة اليمنى عرضت الاستدلالات والاستنتاجات، وفي السنة الماضية، قدمت أكثر من (200) مدرسة عروضاً في هذا المعرض. واستخدمت مؤسسة ستبسكاى⁽²⁾ في سان فرانسيسكو أسلوباً مشابهاً بهدف تحديد ممارسات القيادة لدى القادة الفاعلين الذين حازوا على منح، وبهدف توفير آلية مساءلة شديدة الوضوح تكون بمثابة فرصة للنمو المهني. وفي مقاطعة كلارك، في نيفادا، انغمس (81) فريقاً من المعلمين والإداريين في مشاريع بحثية

(1) F-Sharp T.V. قناة تلفزيونية تعنى بتعليم الموسيقى وتنمية المواهب الموسيقية. (المترجم)

(2) مؤسسة ستبسكاى "Stupski Foundation": مؤسسة تُعنى بمساعدة الأطفال السود والفقراء في أمريكا، بتقديم الدعم للمعلمين لحفزهم على توجيه أولئك الأطفال لرفع معارفهم ومهارتهم بما يضمن لهم الالتحاق بالجامعة والحصول على مهنة في المستقبل. (المترجم)

إجرائية⁽¹⁾ ملتزمين بالشفافية في تبادل النتائج، ولم يعرض هؤلاء نتائج التحصيل في التقييمات البنائية فحسب، بل عرضوا أيضاً الممارسات المهنية المرتبطة بهذه النتائج، فمثلاً وجد المعلم ميتشل جونسون أن الطلاب الذين استخدموا أسلوب كورنل⁽²⁾ في تسجيل الملاحظات في أثناء الفصل الأول، حققوا علامات أعلى في اختبار وطني للفيزياء تفوق مرتين علامات أولئك الذين لم يستخدموا ذلك الأسلوب. وهكذا فإن هذه العروض هي وثائق حيّة توفر نقطة ارتكاز يمكن تكرارها للاحتفاء بالممارسات الأفضل.

أكّد الفاعلية، وليس الألفة بالتغيير

تفشل كثير من الجهود التغييرية لأن القادة لا يقدّرون دور الثقافة السائدة في إضعاف التغيير، وينبغي -لمواجهة هذا التحدي الثقافي- إعداد القادة ليأخذوا بالممارسة الفاعلة حتى وإن كان التغيير مبدئياً غير مألوف. ومنذ البداية يعلم المعلمون في كل مدرسة أيّ التلاميذ يتهددهم خطر الرسوب في نهاية السنة، ويعلمون أنه بالتدخل الفوري وبمزيد من الوقت يمكن تجنب كثير من هذا الرسوب، ومن الإجراءات الأقل ألفة (شعبية) التي يمكن أن يتخذها أي معلم أو قائد مدرسة تغيير جدول أو منهاج طالب خلال السنة، فمن المريح أن نتظر الرسوب نهاية السنة ثم نقوم بالممارسات نفسها في السنة التالية آملين بنتائج مختلفة، وإذا كان الكشف عن مدى تحقق الأهداف يرتبط بمجرد ألفتنا بها، فإن هذه الاستراتيجية محكوم عليها بالفشل، ذلك أن التغيير يمثل حتماً مخاطر وخسارة وخوفاً، وهذا الثالث غير مرتبط أبداً بالألفة.

(1) البحث الإجرائي "Action Research" بحث نظامي يقوم به المعلمون، يراعي خطوات البحث العلمي المعروفة، بيد أنه يستهدف تحسين فاعلية المعلم وتطوير ممارساته. (المترجم)

(2) أسلوب كورنل في تسجيل الملاحظات "Cornell note taking" أسلوب ابتكره ولتر باوك "Walter Pauk" استاذ التربية في جامعة كورنيل في الخمسينات يقوم على أن يقسم الطالب الصفحة إلى عمودين، ثم يسجل في أحدهما كلمة مفتاحية ما ثم يدون في العمود المقابل ملاحظاته عن هذه الكلمة. (المترجم).

اجعل من التغيير حالة تفرض نفسها، حالة ذات قواعد أخلاقية أكثر من كونها إذعانا لسلطة خارجية:

إن القول: "نحن نقوم بهذا إذعانا لطلب الولاية أو لمتطلبات فيدرالية" لن يثير تعاطف طاقم المدرسة مع التغيير، وعوض ذكر المتطلبات الإدارية، قم بحث طاقم المدرسة على بذل قصارى جهدهم لتحقيق متطلبات مثل: تنوير الطلاب حق مدني، وتعاون الطاقم هو أساس النزاهة، وبيئات التعلم تقوم على أسس من الاحترام.

إنك لن تردم فجوة التغيير بمجرد التصريحات عن آخر تغيير، بل ستردها من خلال المكاسب الفورية، وتمييز ما هو مجد، والتركيز على الفاعلية أكثر من الألفة، والتوجه نحو القيم التي تجعلنا في صلب عملنا المهني.

11

دولاب التوازن:

الحصول على مكاسب قصيرة الأمد للحفاظ على تغيير طويل الأمد

ما الذي يعنيه، لمدرستك، منع (1000) حالة من الرسوب في المسابقات؟ للإداريين سيعني هذا أن (1000) من المسابقات المُعادة ستكون ضمن برنامج الطلاب، وللمعلمين سيعني هذا أن مئات الطلاب سيُقبلون على التعلم بدافعية عالية، ولن يظلوا سلبين محرومين من التشجيع، وللطلاب -وهو الأهم- سيعني هذا الأمر الإصرار والاستماع إلى التغذية الراجعة التي يوفرها المعلم، والعمل بجد على نحو مختلف، إنه يعني القول بثقة: "أنا طالب ناجح".

سننظر بإعجاب، في هذا الفصل - إلى مثل رسمته مدرسة ثانوية في إنديانابوليس، إذ نفذت حملة "لا للرسوب"، ثم إننا سنفحص أهمية ممارسات وضع العلامات مقترحين خطوات معينة تضمن أن تحدث هذه الممارسات تحسينات فاعلة طويلة الأمد، وأخيراً سنبين كيف أن منحى جديداً في سياسات مواظبة الطلاب على الحضور قد ينتج منافع دالة.

استراتيجيات من مدرسة ثانوية نموذجية:

انغمس المعلمون والقادة في مدرسة بن ديفز (Ben Davis) الثانوية في إنديانابوليس في ولاية إنديانا، في حملة "لا للرسوب" في ربيع (2006)، وقلّصوا الرسوب في المسابقات

إلى (1.006) حالات مقارنة مع العام الماضي، وتخدم هذه المدرسة (3.000) من الطلاب المتباينين، إذ إن (43%) منهم من الأقليات، و(9%) من متعلمي اللغة الإنجليزية⁽¹⁾، و(45%) استحقوا وجبة غداء مخفضة أو معفاة الثمن⁽²⁾، والحراك الطلابي وعدد الطلاب ذوي الدخل المتدني والطلاب الذين لغتهم الأم ليست الإنجليزية في حالة نمو. ويعمل معلمو هذه المدرسة بجد بالغ، لكنهم عانوا من خصائص الطلاب تلك قبل أن تقلص المدرسة رسوب الطلاب، فما الاستراتيجيات التي عمد إليها المعلمون وقادة المدرسة لمنع (1000) حالة من الرسوب في هذه المدرسة؟ تبعاً لمدير المدرسة جويل ماكيني، وظفت الاستراتيجيات السبع الآتية:

التدخل المبكر والمتكرر والحاسم: يقول ماكيني: كل ثلاثة أسابيع على امتداد السنة الدراسية، يعطينا المعلمون أسماء الطلاب الذين يتهددهم خطر الرسوب، فعلى سبيل المثال، يلتقي المعلمون والمرشدون والإداريون مع الطلاب وأولياء أمورهم حال ظهور مشكلة، ففي بعض الأحيان يحتاج بعض الطلاب مساعدة في الواجبات البيتية، وأحياناً يحتاج البعض الآخر مساعدة في أساسيات القراءة والكتابة، في حين يحتاج آخرون إلى التشجيع والدعم والعمل الجماعي الذي توفره الأنشطة اللامنهجية، لذا تلعب حصص الموسيقى والفن والتكنولوجيا والبرامج المهنية دوراً بارزاً في معالجة حاجات الطلاب.

ولا ينتظر معلمو مدرسة بن ديفز حتى تتفاقم مشكلة في القراءة تقود إلى الرسوب في المساقات الدراسية، بل يحددون على نحو فوري المشكلة، إذ يتم تقويم الطلاب الجدد في القراءة سواء انتظموا في الدراسة في شهر آب أم أي وقت آخر من السنة، وهذا

(1) أي أن الإنجليزية ليست لغتهم الأم. (المترجم)

(2) نتيجة تدني دخلهم. (المترجم)

التقويم يأخذ أقل من نصف ساعة، ويساعد المرشدين فوراً على تحديد ما إذا كان الطالب يحتاج إلى مساعدة في القراءة.

الارتباط الشخصي بالطلاب المهديين بالرسوب: خلال الأسابيع الأولى من بدء كل فصل دراسي، يعرف معلمو مدرسة بن ديفز أي الطلاب الذين يهددهم خطر الرسوب، ورغم أن مدرستهم كبيرة، إلا أنهم تعلموا كيف يفكرون على شكل جماعات صغيرة من معلمين أو مرشدين أو إداريين ليلتقوا مع الطلاب فرادى ويرموا معهم "عقود" تعلم. ويلتقي الطلاب بشكل دوري مع المرشدين والمدرسين الأكاديميين الذين يوفر لهم الدعم والتوجيه، والأهم من هذا، أن هؤلاء الطلاب يدركون أن طاقم المدرسة يهتمون بهم كأفراد.

التواصل مع أولياء الأمور: لا تنتظر المدرسة الطالب حتى يرسب، وما أن يتضح لها أن طالباً ما عرضة للرسوب حتى تتواصل مع ولي أمره وتستدعيه، وترتب برنامجاً من اللقاءات الفردية معه للتخطيط للمزيد من دعم الطالب.

يوفر التدريس الخصوصي الذي يقوم به المعلمون والأقران مساعدة مباشرة للطلاب:

ينجح بعض الطلاب في التعامل مع ما يوفره الحاسوب من تقويم وتغذية راجعة، وهذا الأمر يُسعد المنطقة التعليمية، ولكن بعض الطلاب يحتاج إلى تفاعل شخصي مع المعلمين والمختصين والأقران، إذ لا يمكن للحاسوب أن يسد مسدّ هؤلاء الأشخاص. غير أن كثيراً من الطلاب وجدوا أن ما تقدمه بعض المواقع الإلكترونية التعليمية مثل (التعلم ذو الأفضلية)⁽¹⁾ الذي تستخدمه منطقة وايبي تاونشوب التعليمية وغيره من

(1) يوفر موقع "التعلم ذو الأفضلية" Vantage Learning أدوات وخدمات تعليمية ذات جودة عالية موجهة للطلاب من الصف الأول الأساسي وحتى المرحلة الثانوية. (المترجم)

المواقع كان ذا أثر فاعل، وهذا ما دعاه د. جف هوارد (Jeff Howard) من معهد الفاعلية⁽¹⁾ بـ "أثر النيتندو"، حيث يستجيب الطلاب للتغذية الراجعة التي توفرها الألعاب الإلكترونية لأن هذه التغذية فورية ودقيقة وتدرجية، ويصر الطلاب على لعب هذه الألعاب لا لأنهم يتلقون تحفيزاً مؤيداً لهم، بل لأنهم يتلقون تغذية راجعة غاية في الدقة والأمانة، وعندما يحصل الطلاب على نقطة من نقطتين في مقالة ترصد علامتها إلكترونياً، فإنهم يتحمسون إلى كتابة مقالة أخرى منقّحة، كما يحدث معهم عندما يُهزمون في لعبة النيتندو ويطلب إليهم الانتقال إلى المستوى التالي، ولا ينبغي أن يُستبدل المعلمون بما تقوم به هذه الألعاب، وإنما يمكن للقادة التربويين تفعيل وقت المعلمين من خلال استخدام التكنولوجيا أقصى ما يمكن.

تسيير خيارات الطلاب بتدخلات حاسمة في المنهاج: رغم أن تقدير المربين للطلاب ولأولياء أمورهم جليّ في هذه المدرسة، إلا أنها وضعت في المقدمة شعاراً متجذراً هو أن المتخصصين مسؤولون عن المنهاج، ويصر المدير ماكيني على القول إن الطلاب متاح أمامهم جملة من الخيارات، ولكننا لن نتركهم ليختاروا الرسوب، لذا يغيّر الإداريون برامج الطلاب في منتصف الفصل الدراسي، إذا كان ذلك ضرورياً، لتوفير تدريس إضافي أو تدخل أو مساعدة لمن يحتاج منهم.

المساعدة داخل المدرسة: كثير من طلاب المدارس الثانوية يعملون، وبعضهم يعيش وحيداً أو يكون والداه مشغولين أو منهكين نهاية اليوم، وحتى عندما يلتزم الوالدان بتعليم أطفالهم، فإن طلاب المدارس الثانوية مع الزمن يصنعون بأنفسهم خياراتهم حول الواجبات البيتية والالتزام والتخطيط والمتابعة، لذا فإن مدرسة بن ديفز

(1) مركز الفاعلية Efficay Institute مركز يُعنى بإطلاق القدرات العقلية للأطفال وإثبات حقهم في التعلم، ولا سيما من هم من إثنيات مختلفة، كما أن جزءاً من رسالة المركز موجه نحو تنمية المعلمين مهنيّاً.
(المترجم)

لا تعتمد فقط على برامج ما بعد المدرسة أو برامج الصيف للتدخل في الطلاب المهددين بالرسوب، بل إنها توفر تدخلاً ودعماً بشكل يومي.

أنظمة وضع العلامات المحسنة: يعد طاقم مدرسة بن ديفز ضليعاً في الأبحاث المتعلقة بإمداد التلاميذ بالتغذية الراجعة، ووضع العلامات والدافعية. وقد قدم كل من توم غوسكي (Tom Guskey) (2002)، وتوم غوسكي (Tom Guskey) وجين بيلي (Jane Bailey) (2001)، وبوب مارزانو (Bob Marzano) (2000)، بالإضافة لي أنا (Reeves, 2004a)، دلائل عديدة على أن أنظمة وضع العلامات تعد فاعلة فقط عندما تكون دقيقة ونزيهة ووقائية، وقد أظهر معلمو مدرسة بن ديفز عقم الركود إلى المتوسطات الحسابية، وعقم وضع الطالب في صف ضعيف كعقوبة له، ومن منطلق فهمهم لمرونة الطالب، فإنهم يعون أن المهم هو: ليس كيف يبدأ الطالب فصلاً دراسياً بل كيف ينهيه.

وتنفرد منطقة وايبي تاونشوب التعليمية في إصلاح سياساتها المتعلقة بوضع العلامات، فعلى سبيل المثال تنص سياسة المدارس المتوسطة في مقاطعة دوغلاس في كولورادو، على أن يكون للصفوف المتقدمة وزن أكبر من الصفوف الدنيا. إن عدداً كبيراً من المدارس يفاضل بين الإلتقان الأكاديمي وعادات العمل⁽¹⁾، لأن هذه المدارس تدرك ما يعرفه كل معلم: يمكن أن يكون الطلاب بارعين في الرياضيات وضعافاً في عادات العمل، وقد يكونون اجتماعيين مدعنين مبتهجين، ولكنهم ضعاف في الرياضيات.

(1) "عادات العمل" work habits، جملة من المهارات التي يُحفز الطلاب على امتلاكها كالمسؤولية وإدارة الذات وربط الخيار بالأهداف والعمل بروح الفريق... (المترجم)

إن الأدبيات المتعلقة بإصلاح المدارس الثانوية تعج بالمزاعم المبالغ بها، وبالحماسة اللاهثة حتى النفس الأخير، ولكن على العكس من ذلك، فإن التربويين في مدرسة بن ديفز، وغيرها العديد من المدارس، يعمدون معاً إلى برامج مستندة إلى نتائج البحث، وإلى العمل الجاد، والإصرار على أن لا ينزلق طالب نحو الإخفاق، وكما قال المدير ماكينني فإن هذا مجد.

أهمية ممارسات وضع العلامات

لعل في وصف مدرسة بن ديفز شهادة على أن تغيير أنظمة وضع العلامات استراتيجية رئيسة في الإصلاح، والحقيقة أنك إذا أردت القيام بتغيير واحد فقط لتقليص معدلات الرسوب بشكل فوري، فإن منطلقك في هذا سيكون من خلال تغيير ممارسات وضع العلامات، كيف أتأكد من ذلك؟ قم بهذه التجربة في اجتماع المدرسة القادم: اطلب من زملائك أن يحسبوا العلامة النهائية لطالب نال العلامات الآتية خلال فصل دراسي: (ج)، (ج)، (ج)، (غير مكتمل)، (د)، (ج)، (ب)، (غير مكتمل)، (غير مكتمل)، (ب)، (أ)، لقد قمتُ بهذه التجربة مع آلاف المعلمين والإداريين في الولايات المتحدة وكندا وأستراليا والأرجنتين، وفي كلة مرة وجدت النتائج نفسها: تتراوح العلامات النهائية دائماً بين (هـ) و (أ).

وكما يتضح من هذه التجربة، فإن الفرق بين الرسوب وحفر اسم الطالب على لوحة الشرف يعتمد عادة على سياسات المعلم في وضع العلامات، ومن أجل تقليص معدل الرسوب، فإن المدرسة لا تحتاج منهاجاً جديداً ولا مديراً جديداً، ولا معلماً جديداً، ولا تكنولوجيا جديدة، إنها تحتاج، فحسب، نظاماً أفضل في وضع العلامات.

وضع العلامات الفعال مقابل وضع العلامات غير الفعال

أن نتائج تجريبي ليست مفاجئة، فقد لخص غوسكي (Guskey) وبيلي (Bailey) (2001) ومارزانو (Marzano) (2000) عشرات الأبحاث وخرجوا بالنتائج نفسها، ولا تؤثر المعرفة العلمية ولا الفطرة في سياسات وضع العلامات في العديد من المدارس، إذ تختلف ممارسات المعلمين في هذا الشأن على صعيد المدرسة الواحدة، والأسوأ من هذا أن الممارسات التي يحث عليها البحث المتعلق بهذا الشأن نادراً ما يؤخذ بها.

فنحن نعلم، على سبيل المثال، أن أكثر ممارسات وضع العلامات فاعلية توفر تغذية راجعة دقيقة ووقتيّة، وأنها تُصمم لتحسين أداء الطلاب (Marzano, 2000, O'Connor, 2007; 2007)، وفي أفضل الصفوف، تعد العلامات نوعاً واحداً من أنواع عديدة للتغذية الراجعة التي تقدم للطلاب، فمعلمو الموسيقى ومدربو الرياضة يقدمون على نحو روتيني تغذية راجعة وفيرة للطلاب، وقلماً يربطون العلامة بالتغذية الراجعة. وفي حصص الكتابة يعتمد المعلمون - عوض تقويم آخر عمل للطالب - إلى تزويد الطلاب بتغذية راجعة حول تعبيراتهم وتماسك موضوعاتهم الكتابية بما يحسّن من كتاباتهم الأولية، وفي الفنون البصرية، والرسم، وفنون الطهو، وبرمجة الحاسوب يفسح المعلمون المجال أمام طلابهم ليوجدوا ملفات تقويمية يظهرون فيها أفضل أعمالهم، وهم يعون أن الأخطاء التي ارتكبوها في المساق خلال الفصل الدراسي لم تكن إخفاقات وإنما هي دروس تعلموها على طريق النجاح. وفي هذه الحالات كلها، لا يعنى الإخفاق الحصول على علامة "هـ" بل هو درس متعلّم، ولا ينبغي أن يحسب في العلامة النهائية عند نهاية الفصل.

وقارن تلك الممارسات الفاعلة بما هو شائع من سياسات غير فاعلة يمكن تسميتها بـ "السامة". وأول الأمثلة الدالة على هذه السياسات غير الفاعلة هو استخدام "الأصفر"

كعلامة للعمل غير المسلّم (الذي لم يقدمه الطالب)، فرغم أن استخدام العلامات كعقاب ليس مجدياً (Guskey, 2000)، ورغم أن استخدام (الصفّر) يحدث خللاً حسابياً على مقياس مكون من (100) نقطة، إلا أن الكثير من المعلمين -وعلى نحو روتيني- يأخذون بهذه السياسة معتقدين خطأ أنها تحسّن أداء الطلاب. وفي التجربة التي ذكرناها قبل قليل التي حسب فيها المعلمون العلامات النهائية وتراوحت من ١ إلى ٥، تُمثّل العلامة ٥ دائماً "صفراً" يوضع للعمل غير المسلّم، ويرى المدافعون عن استخدام علامة "الصفّر" أن الطلاب الذين يهزأون من سلطة المدرسة، ويخفقون في تسليم أعمالهم في موعدها يستحقون تبعات ما عملوا، وهذا صحيح ولكن التبعات الأنسب ليست وضع الصفّر بل القيام بالعمل.

إن المدارس التي تقوم بتقليص معدلات الرسوب على نحو ملحوظ لا تهمل الواجبات البيتية، لكنها تدرك -كما قال لي مديري مرة- إن كلمة الواجبات البيتية قد تكون (وقد لا تكون) على علاقة بكلمة البيت. إن جزءاً من سياسة وضع العلامات الفاعلة تتمثل في أن تكون تبعات عدم تسليم العمل ذات معنى ودلالة، كأن يطلب من الطلاب إكمال العمل قبل بدء اليوم المدرسي أو في أثنائه أو بعده، أو خلال فترات الدراسة، على مواعيد الغداء الهادئة، أو في أي مكان آخر، فالتسليم بأن كل طالب يجد في بيته بيئة تساعد على حل الواجبات البيتية ليس صحيحاً لدى العديد من المدارس.

والمثال الآخر الدال على السياسة غير الفاعلة في وضع العلامات هو استخدام الوسط الحسابي لجميع العلامات خلال الفصل الدراسي، وينهض هذا الاستخدام على افتراض مسلّم به يقول إن التعلم بداية الفصل الدراسي والتعلم نهايته لهما الأهمية نفسها (Marzano, 2000; O'Connor, 2007)، إذ يجدر أن نلاحظ أن المعلمين والإداريين الذين درسوا عندي مساقات تخرج، يصرون بشكل روتيني أن يتم تقويمهم في

ضوء فهمهم في نهاية الفصل، وليس من خلال الوسط الحسابي لأعمالهم على مدار الفصل.

والمثال الثالث هو استخدام قاتل الفصل الدراسي: أي أن يقوم الطالب على شكل فردي بمشروع أو اختبار، عمل مخبري، أو إعداد ورقة أو أي تعيينات مما تغوي الطلاب أو ينهكهم، وتضع هذه الممارسة (18) أسبوعاً من عمل الطالب على حافة الخطر اعتماداً على مشروع يمكن إنجازه في (4) أسابيع من الفصل.

وقد أخذ عدد قليل (ولكنه متنام) من المدارس على عاتقها خطأً شاملة لسياسات وضع العلامات الفاعلة (كما فعلت مثلاً المدارس في منطقة غراند آيلاند التعليمية في نبراسكا، التي تجد سياستها المطبورة على الموقع <http://wikiassessment.editme.com/files/GradingandReporting/G%26R%,20,Guiding%20Docs.pdf>

ولكن حتى المناطق التعليمية التي حاولت الشروع بسياسات فاعلة في وضع العلامات، لم يأت تنفيذها هذه السياسات على نحو متناغم، ويبدو أن وضع العلامات هو هامش الحرية الأخير المتروك للمعلم. وقادة المدارس وأفراد المجتمع المحلي الذين ينقمون على حكّام الألعاب الرياضية الذين لا يظهرون تجانساً في أحكامهم، يستمرون في التغاضي عن حالات عدم التجانس التي لها آثار مدمرة في تحصيل الطلاب.

وضع العلامات العالي الخطورة

قدّرت منظمة أليانس للتربية المتميّزة⁽¹⁾ الكلفة السنوية لحالات الرسوب في المدارس الثانوية بما يزيد عن (330) مليار دولار (2007, "An Economic Case")، وبعض هذه الحالات مرده، بلا شك، تغيب الطلاب المتكرر وضعف أدائهم، ولكن كما

(1) منظمة أليانس للتربية المتميّزة "The Alliance of Excellent Education" منظمة بحثية معنية بوضع سياسات تستهدف تحسين أوضاع المدارس الثانوية في أمريكا. (المترجم)

أظهرت التجربة التي ذكرت في هذا الفصل، تعزى الكثير من تلك الحالات إلى اختلاف المعلمين في سياسات وضع العلامات.

قم بتجربة أخرى: اختر (30) حالة رسوب في المسابقات من الفصل الدراسي الأخير، وحدد سبب الرسوب، ستجد أن ثمة سببين شائعين هما عدم تسليم الواجبات البيتية، والأداء الضعيف في الأعمال الفردية مثل ورقة بحثية أو عمل مخبري أو مشروع. ما الذي يعنيه لمدرستك إذا استطعت تقليص عدد علامات الرسوب الناتجة فقط عن الواجبات البيتية غير المكتملة؟

إن مخاطر ممارسات وضع العلامات ليست محصورة برسوب الطالب، فعندما تتحسن هذه الممارسات فإنه يتحسن معها الانضباط والأخلاقيات، فمثلاً، وكما أشير سابقاً، حققت مدرسة بن ديفز الثانوية تقليصاً ملحوظاً في رسوب الطلاب عندما ركزت على تحسين التغذية الراجعة والتدخلات التي تقدمها للطلاب (Reeves, 2006a)، وقد صرح قريباً المدير جويل ماكينني أن نجاح هذه المدرسة المتحدية لم يتتبع عند تقليص رسوب الصف التاسع والصف العاشر، فمع حلول خريف (2007)، زاد تسجيل الطلاب في مسابقات القبول المتقدمة⁽¹⁾ بنسبة (32%)، وانخفضت حرمانات الطلاب إلى (67%)، وزادت فرص اختيار الموسيقى والفن والتكنولوجيا (كمسابقات اختيارية)، وقل ضعف الصفوف بشكل دال، وتحسن -بشكل ملحوظ- أخلاقيات المعلمين والمناهج المدرسي، واستمر معدل الرسوب بالانحسار (اتصال مع المدير، 5 ديسمبر، 2007). وهكذا، ما إنْ باشرت المدرسة بخطوات لتقليص الرسوب، حتى تحققت جملة من الأشياء المحبذة.

(1) مسابقات القبول "placement"، مسابقات ذات مستوى متقدم تطرحها المدارس الثانوية ويُقبل فيها الطلاب المتفوقون. (المترجم).

الخطوات الواجب اتباعها

رغم أن تغيير أنظمة وضع العلامات مهمة قيادية صعبة، إلا أنها تستحق العناء لما تجلبه من منافع، وتحجبه من مخاطر.

أولاً، جد إحساساً بأن تغيير هذه الأنظمة حاجة ملحة، وميّز الكلفة الحقيقية لممارسات وضع العلامات غير المتناسقة، واسأل السؤال الآتي: كم من حالات الرسوب ستتجنبها هذا الفصل في حال قمنا بتحسين ممارساتنا في وضع العلامات؟

ثانياً، حدد القادة المعلمين الذين يقومون أصلاً بتحسين الممارسات، إذ ستجد معلمين في مدرستك يبنوا مساوئ استخدام المتوسطات الحسابية (Guskey, 2000) ووضع علامة صفر على مقياس مكون من 100 نقطة (Reeves, 3004d)، وأوجدوا فرصاً ذات معنى للتغذية الراجعة الصحيحة عوض وضع العلامات (Marzano, 2000; O'Connor, 2007)، ثم أقم منتدىً يشارك فيه هؤلاء المعلمون برؤاهم مع زملائهم بغية تطوير ممارسات محسنة.

ثالثاً، اعمد إلى الحقائق والدلائل التي تسوّغ صنع القرار، ففي نهاية اليوم، ينبغي أن تكون خياراتك تجاه الممارسات التدريسية مبنية على دلائل لا على آراء، فعلى سبيل المثال، يعتقد كثير من الناس أن إعطاء علامات متدنية كعقاب ممارسة فاعلة، غير أن غوسكي (Guskey) (2000) جمع دلائل (90) سنة مضت أشارت إلى خلاف ذلك.

رابعاً، طمئن أولياء الأمور والطلاب والمعلمين أن ثمة أشياء معينة لن تتغير، إذ سيظل الطلاب يتلقون علامات بالحروف، وشهادات وسجلات شرف، وخطط تعليم تفريديّة وكل شيء مما يعدونه جزءاً من نظام العلامات، بينما ما هم في غنى عنه هو سياسات وضع العلامات غير العقلانية التي تعطي الطلاب علامات مختلفة إلى حد كبير رغم قيامهم بالعمل نفسه.

إن منافع السياسات الفاعلة في وضع العلامات ليست محصورة في تقليص معدل الرسوب، رغم أن هذا وحده كافٍ لتبرير التغيير، فعندما تقل حالات رسوب الطلاب، تتحسن سلوكياتهم، وتتحسن المنظومة الأخلاقية في المدرسة، وتقلص المصادر المخصصة للمسابقات العلاجية والمسابقات المعادة، وتزداد المصادر المخصصة للمسابقات الاختيارية والمتقدمة. متى كانت آخر مرة حقق فيها تغيير ما في مدرستك هذا كله؟

تحسين حضور الطلاب

يقول الفيلسوف التربوي يوجي بيرّا⁽¹⁾ ما معناه أن حضور الطلاب إلى المدرسة يشكل (90%) من اللعبة، والجزء المتبقي عقلي أو ذهني. وتشير نتائج البحوث إلى أن الحضور يرتبط بشكل قوي بتحصيل الطلاب (Johnson, 2000)، ويقلص التسرب بنسبة (95%) إلى (85%) فرص الطلاب -إلى النصف- في اجتياز اختبارات الولاية في القراءة والكتابة. نتيجة لهذا، فإن لدى العديد من المدارس سياسات قاسية تجاه التغيب غير المبرر، تتمثل بعدم قبول الواجبات البيتية غير المسلمة، وعدم إعادة الاختبارات لمن تغيب عنها، وغيرها من الجزاءات التي تُتخذ لحفز الطلاب على الحضور إلى المدرسة، بيد أن المشكلة هي أن هذه الجزاءات ثبت سلبيتها، إذ لم تحدّ من ضعف الطلاب ولا من تغيبهم. ورغم أن قادة المدارس يزدون من الجزاءات الموجهة للطلاب المتغيبين، إلا أن بحثاً قام به دانيس بيترسون، مدير تعليم مدارس مينيتونكا في مينيسوتا، مع زملائه، يقترح بديلاً أفضل: فصل العلامة عن الحضور.

(1) الحقيقة أن يوجي بيرّا "Yogi Berra" ليس فيلسوفاً تربوياً، بل هو أشهر لاعبي البيسبول الأمريكيين، ولكنه قام بإعداد قائمة طويلة جداً لاقتباسات من كتاب وسامة وفنانين وتربويين، وكانت العبارة التي أخذها المؤلف من ضمن هذه الاقتباسات. (المترجم).

مغالطة كُن قاسياً

عبر جف إريكسون، مساعد مدير مدرسة مينيتونكا الثانوية، عن منطق سياسات العديد من المدارس قائلاً: تُطلب سياسة الحضور السابقة تخفيض علامة الطالب في الفصل الدراسي بعد ثلاثة غيابات، وبعد كل غياب غير مبرر يتبعها، وكذلك يتسبب ضعف الطالب أو بطؤه في تدني علامته، إن الطريقة التي يتم التفكير فيها هي: إذا لم تواظب على الحضور في الوقت المحدد، فإنني سأنسف علامتك، وإذا سلّمت هذا الواجب متأخراً يوماً عن مواعده فلن تتلقى شيئاً، وإذا لم تحضر يوم الاختبار فستعدّ راسباً، ويضيف إريكسون: 'منطقياً، قد يعتقد أحد أن التهديد بعلامة متدنية سيؤدي، ولكنه -على أية حال- لا يقود إلى النتائج التي نتمناها' (اتصال شخصي، 12 آذار، 2008).

وعندما تنخرط المنطقة التعليمية في سياسة تغييرية واضحة بغية فصل التغيب غير المبرر عن العلامات، فإن ثمة تنبؤات واسعة بأن الحضور سيكتمل ولا سيما إذا احترمت سلطة المدرسة، فما الذي يمكن أن يفعله الطلاب إذا ما أصبحوا غير خائفين من استخدام العلامات كعقاب على السلوك السيء؟

إيجاد التبعات الصحيحة

إن سر نجاح مدرسة مينيتونكا لم يكن إلغاء تبعات التغيب والضعف لدى الطلاب، بل إيجاد التبعات الصحيحة، فمثلاً، عوض إعطاء الطالب علامة متدنية أو صفراً لعدم تسليمه عملاً ما، يمكن أن يتوقع الطلاب الذين تغيبوا عن حصة واحدة، أن تتم مكالمة والديهم هاتفياً (أو من خلال البريد الإلكتروني إن أمكن) في أقل من ساعات على تغيبهم، وفي أقل من (36) ساعة، سيلتقي الطلاب مع طاقم المدرسة ليبرروا لهم سبب تغيبهم. عدا ذلك، فإن كل غياب غير مبرر سيتمخض عنه حجز

الطلاب بعد انتهاء اليوم الدراسي، يقول أحد طلاب هذه المدرسة في هذا الصدد: "ما هذا؟ في السنة الماضية كنت أغيب من غير مساءلة، ولكن هذه السنة، تغيبت مرة واحدة فزجّ بي في سقيفة لتخزين الحطب في المدرسة."

إن من هم خارج الحياة المدرسية قد يرون فصل العلامة عن التغيب تبعاً مخفضة، لكن الطلاب توصلوا إلى استنتاج مغاير.

النتائج: حضور أفضل

كان مجتمع الطلاب وطاقم المدرسة في مدرسة مينيتونكا يتسم بالثبات في العام الدراسي (2007/2008)، والتغييران الكبيران الوحيدان تمثلا في سياسات وضع العلامات وحضور الطلاب، لذا فإن من المرجح أن التغييرات التي حدثت في حضور الطلاب وفي أدائهم الأكاديمي لم تكن نتيجة تدفق طلاب مثاليين إلى المدرسة، بل هي نتيجة تغيير سياسة المنطقة التعليمية، فبعد اتباع السياسة الجديدة، انخفضت الغيابات غير المبررة بنسبة (42%)، وانخفضت إشعارات التأديب بنسبة (64%)، وحالات الحرمان بنسبة (37%).

وتنسجم هذه النتائج -بشكل ملفت- مع حالة مدرسة بن ديفز في انديانا، ولا شك أن حالة هذه المدرسة معقدة، وأي تقويم نزيه -في بحث تربوي- سيخلص إلا أنها تواجه تحديات متعددة: التدريس، والقيادة، والسياسة، والخصائص الديموغرافية وكلها تجتمع لتؤثر في نتائج الطلاب. ورغم كثرة المتغيرات في المعادلة الصعبة لتحسين تحصيل الطلاب، إلا أن ثمة حقيقة متسقة هي: عندما تتحسن سياسات وضع العلامات، فإن تحصيل الطلاب يزداد وتتحسن سلوكياتهم على نحو ملفت.

من الدلائل إلى رسم السياسات

سياسات وضع العلامات وحضور الطلاب قضايا عاطفية كما ذكر ذلك عشرات الأفراد عندما راسلتهم في هذا الشأن، وقد عبرت هذه المراسلات المعمقة بشكل عام عن فكرتين شائعتين، فقد عبر قليل منهم عن أفكار مثل: لقد فصلنا بين العلامة وسلوك الطالب، وكان هذا ناجحاً، غير أن الغالبية شككوا في هذا قائلين: أعتقد أن ما قلته صحيح (أي فصل العلامة عن السلوك) ولكن زملائي لا يكثرثون بفكرة تغيير ممارسات وضع العلامة، وهكذا فإننا أمام وضع تمثل بـ: (1) نواجه تحدياً متشعباً حول تغيب الطلاب ورسوبهم، (2) لدينا دليل على أن السياسات الحالية في وضع العلامات جزء من هذه المشكلة، (3) لدينا دليل منذ بدايات القرن العشرين وحتى يومنا هذا على أن السياسات البديلة لوضع العلامات يمكن أن تكون فاعلة.

ولكن كيف نتعامل مع مقاومة الإصلاح؟ لقد خلصت إلى أن 'حروب' وضع العلامات الحالية لا تختلف عن الحجج العنيفة التي سادت الخمسينات والستينات حول العقاب البدني في المدارس، وترى البحوث أن العقاب البدني يؤيد استخدام القوة، لذا ينتج عنه العنف والتسرب بدلاً من الطاعة والإذعان. ومع ذلك، اعتقد الكثيرون جازمين أن العقاب البدني، من خلال الضرب بالعصا، كان الأسلوب الوحيد الفعال لحفز الطالب.

ولكن خلال سنوات قليلة اختفى العقاب البدني من المدارس، لا لقناعة الآخذين به بما تقوله البحوث المعنية، بل لأن قادة شجعان اتخذوا قرارات جريئة ليتوالد جيل كامل من الطلاب، بما فيهم كل قارئ لهذا الكتاب، لا يُحفزون من خلال العصا أو اليد أو السوط. إنك إذا لم تستهل تحسين سياسات وضع العلامات بجذ، فإنك ستكون آخر من يتغير، وإذا ما أردت أن تضطلع بالمخاطر التي اضطلع بها القادة في مدرستي بن ديفز

ومينيتونكا، فإن عليك أن تحمل النقد والشك، على الأقل إلى أن تأخذ مدرستك بالحضور والتحصيل والضبط المحسن.

الضرورات: التدريس، والقيادة، والوقت، والتغذية الراجعة

يواجه القادة التربويون عدداً كبيراً مربكاً من التوصيات والبرامج والبدائل، ونحن نعرف أن الاستجابة لتنفيذ تغيرات عديدة في الآن نفسه ستكون غير فاعلة.

إذن، فمن أين نبدأ؟ ما القضايا الأكثر أهمية التي ينبغي أن يتناولها القادة التربويون؟ يشير البحث والخبرة العملية إلى أربع قضايا رئيسة: التدريس، والقيادة، والوقت، والتغذية الراجعة. والتدريس هو العنصر الأكثر أهمية، فلا البرامج ولا المناهج ولا التقويمات ولا الجهود الإدارية يمكن أن تغني عن فاعلية التدريس بعده الرقم (1) من حيث التأثير في تحصيل الطلاب، وعندما تزعم المدارس أنها ملتزمة برفع التحصيل، لكنها، تنكر باستمرار حاجة طلابها الضعاف إلى فاعلية معلمهم، فإن هذه السياسة تقوّض مزاعمها تلك.

ثانياً، القيادة مسألة هامة، ولما للتدريس من أهمية في تحسين نتائج الطلاب، فإن كثيراً من المعلمين يعملون بمجد، مثابرين -على نحو بطولي- ليواجهوا أموراً غير عادية، ورغم هذا لا تشير طبيعتهم الاستثنائية بوضوح إلى أنهم يمكن أن يصبحوا معياراً أو نموذجاً للتحسين يقتدى به. وتتمثل إحدى أهم المهمات الرئيسة للقيادة في جعل ما هو غير عادي اليوم ذا أولوية في الغد، ولاحظ أنني لا أدعو إلى أخذ ما هو غير عادي وجعله عادياً، فهذا نموذج لا يدوم أيضاً، ولا يرتضيه زملاؤنا في الغرف الصفية، إذ لا يرغب أحدهم - عاطفياً - في الوقوف أمام طلابه ليقول: "صباح الخير، كم أنا سعيد لأنكم تبدو عاديون اليوم". وينبغي للقادة المتعقلين أن يحددوا الممارسات الجيدة ويوثقوها ويعيدوا تكرارها، لتصبح مألوفة أكثر، من غير أن تُبتذل.

ثالثاً، يحتاج المعلمون الوقت، وهو -كما يحلو لأصحاب المنطق القول- شرط قبلي، ولن يجدي المنهاج أو البرنامج أو التقويم أو أي تدخل آخر إذا لم يكن لدى المعلمين الوقت لتنفيذه، فإن لم يتيسر لهم الوقت الكافي فإن ما قيل يظل مجرد تلفيقات من مكتب التعليم المركزي وليس وقائع يومية تشهدها الغرف الصفية. إن نتائج البحث المتضمنة في هذا الكتاب وفي غيره واضحة: إنه إذا ما أريد من المعلمين أن يبرعوا في تدريس القراءة والكتابة والرياضيات، وفي تحليل البيانات، وفي التقويم، وفي أي مسعى آخر، فإن هذا كله منوط بمدى التزام الإداريين بتعديل الجداول الزمنية في المدرسة ليوفروا الوقت الكافي للمعلمين للقيام بذلك.

والضرورة الرابعة والأخيرة هي التغذية الراجعة، ويذكرنا (Marzano, 2000, 2007) بأن التغذية الراجعة إحدى أهم الأدوات الفاعلة في تحسين نتائج الطلاب شريطة أن تكون دقيقة ووقّية وفاعلة. ويجدر بقيادة المدارس تقويم كل تفاعل بين الطالب والمعلم من خلال أدوات تبدأ بالأحداث اليومية وتنتهي بالاختبارات، وأن يرصدوا هذا على بطاقة خاصة بكل طالب لتشكل البطاقات مجتمعة مظلة كبرى للتغذية الراجعة، وإذا افتقرت هذه الأدوات إلى الدقة والتوقيت المناسب والفاعلية، نكون قد قبلنا بتقويض أحد أهم الإسهامات التي يستطيع القادة والمعلمون القيام بها لتحسين تحصيل الطلاب.

إن هذه الضرورات الأربع، وللأسف، من التحديات الصعبة التي لا يتصدى لها القادة، وعندما أخبرني صانعو السياسات - في الأسبوع الذي أخذ فيه هذا الكتاب للطباعة- أن هذه الضرورات يصعب العمل بها، وأن طاقمنا وهيئة العمل غير جاهزين للأخذ بها، ساعته إذ أدركت أن هؤلاء هم صانعو السياسات الذين يستسلمون أمام الصعاب التي تواجه التغيير. ومن المؤكد أن صانعي السياسات هؤلاء عندما يقولون: نريد أن نصنع تقدماً، ونحن ملتزمون بالتغيير، فإن هذا مكر وخداع، إذ يُتبعون ما قالوه

بالقول: 'ما دام هذا التغيير لا يطال التدريس والقيادة والوقت والتغذية الراجعة'. وبإيجاز، أؤكد أنه يمكن لخطّة من صفحة واحدة أن تعالج هذه العناصر الضرورية، ويمكن أن تحقّق الإنجازات الكبيرة التي حققتها المدرستان المذكورتان في هذا الفصل، بينما إذا كان لديك خطّة من (300) صفحة، ولكنك لم تقم بتغييرات ذات معنى في التدريس والقيادة والوقت والتغذية الراجعة، فإن النتيجة عبثية لا ريب.

12

بناء دعم المتففين

الأكاديميات والفنون

يضع القادة الأولويات، ومع كثرة الطلب على المصادر المحدودة في المدرسة وعلى أوقات التدريس، فإن واحداً من أكثر الأعمال ضرورة أمام قائد مدرسة ما هو تخصيص هذه المصادر المحدودة على نحو يحقق نجاح الطلاب إلى حد أقصى. وفي بعض المدارس، يتطلب رفع علامات الطلاب في الاختبارات أن يضحي الإداريون ببعض المباحث التي يرونها غير ذات صلة كالوسيقى والفن من أجل توفير الوقت والمصادر الضرورية للنجاح في القراءة والكتابة والرياضيات.

والجدل بطبيعته مثير للنزاع، حتى وإن كان تربوياً مستنداً إلى معايير صارمة. ويرى مناصرو المباحث الأكاديمية أن افتقار الطلاب للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة لن تعوضه دروس الموسيقى والفن التي لن تسعف الطالب في الحصول على فرصة عمل، ولا في تحقيق فاعليته الذاتية، بل إن هذه الدروس لن توفر فرصاً أساسية للطلاب المتدني الأداء من الفقراء وأفراد الأقليات العرقية، ويرى هؤلاء أن العدالة الاجتماعية تتطلب تخصيص وقت أطول للمباحث الأكاديمية. من جهة أخرى يرى مناصرو الفنون بحماسة مشابهة أن النظام التربوي الذي يوفر للطلاب الأقوياء، دون الضعاف، الإحساس بجمال الفنون والتفاعل والاستمتاع بها نظام جائر، فعندما يعطى

الطلاب ذوو المهارات القرائية العالية منهاجاً منوعاً، ويعطى أولئك ذوو المهارات المتدنية تمرينات غير نهائية في القراءة والرياضيات، فإن المدرسة ساعته تترسخ التمايز العرقي والاقتصادي.

ثنائية مغلوبة

يشكل الجانبان كلاهما حالة مُلزمة، بيد أن ثمة ما يشير إلى أن الاختيار بين المهارات الأكاديمية والفنون يمثل ثنائية مغلوبة، ولا ينبغي أن تحسب كل لحظة تخصص للموسيقى أو الفن على أنها لحظة نصحي بها بالمباحث الأكاديمية كالقراءة والكتابة والرياضيات، ذلك أن حصص الفنون الجميلة التي تعطى على نحو رائع لا تحفز الطلاب فحسب، بل ترتبط بشكل مباشرة بمدى نجاحهم في المباحث الأكاديمية.

دعنا نأخذ شيئاً يتفق عليه المربون جميعاً في كل مجال: عندما يكون الطالب ضعيفاً جداً في مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، فلن يكفيه البرامج الصيفية والبرامج التي تعقد بعد انتهاء الدوام المدرسي، فالطلاب يحتاجون وقتاً أطول في أثناء اليوم الدراسي، وخاصة لتطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة (Reeves, 2004a)، وكلما انتظرنا أطول لتدخل بفاعلية لسد حاجات الطالب من المهارات القرائية والكتابية، ساءت الأمور أكثر. إن طالب الصف الثامن الذي يقل مستواه في القراءة عن مستوى صفه من المرجح (بنسبة 85%) أن يظل مستواه في القراءة متدنياً خلال المرحلة الثانوية كلها. (Cappella & Weinstein, 2001). لذا ينبغي على الأقل أن يتفق الطرفان (مناصرو المباحث الأكاديمية ومناصرو الفنون) على أن القراءة والكتابة ضروريان، وأنه كلما أسرع الطلاب الضعاف باللاحاق بأقرانهم الأقوياء، كان ذلك أفضل للطلاب وللمجتمع. إن

فرصة الاستمتاع بالفنون طوال الحياة تعتمد -إلى درجة ما- على فرص الهروب من حياة الفقر والبطالة⁽¹⁾.

لكن ماذا عن الدلائل التي تشير إلى أن الفنون تدعم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات؟ إن لدى كثير من المعلمين أدلة عن تطوير مهارات الرياضيات في حصص الموسيقى، أو عن تعلم المفردات من خلال استخدام الصور البصرية الحية في حصص الفن. وقد راجع بيترسن (Petersen) (2007) تقدم مدرسة ثومبسون في ألدوين في تكساس، ومدرسة فيستر-أديسون المستقلة⁽²⁾، ومدرسة ابتدائية (حتى الصف السادس) في تشولا فيستا في كاليفورنيا، ومدرسة كلية إلم ستي الابتدائية، ومدرسة ابتدائية (حتى الصف الثامن) في نيو هيفن في كنيكت، فقد حظي كثير من طلاب هذه المدارس على وجبات غداء معفية أو مخفضة الأجر. ويضم مجتمع الطلاب في هذه المدارس نسبة جيدة من الطلاب ذوي الأقلية اللغوية والعرقية، ومع ذلك وجد بيترسن أن تلك المدارس ربّبت أمورها لتحقيق نتائج أفضل من خلال استخدام البيانات عن أداء الطلاب في مباحث القراءة والرياضيات والعلوم، كما أنها قدمت لطلابها منهاجاً يتضمن الفنون والموسيقى والتربية الرياضية (ص420).

إن هذه الأمثلة ليست هي الوحيدة، فقد قام لاري هرت، وهو معلم فن حائز على جائزة انديانا لأفضل معلم للعام 1999، بتوظيف مكثف للكتابة غير القصصية⁽³⁾ في حصص الفن، كما أن معلم الموسيقى في ماساشوسيتي، جان بولر، وجه طلابه إلى

(1) وهذه الفرص لن تتأتى إلا إذا أتقن الطلاب القراءة والكتابة والرياضيات. (المترجم).

(2) المدرسة المستقلة "Charter school" أو "Independent School" مدرسة تعطى دعماً مالياً وامتيازاً على غيرها من المدارس على أن تحقق إنجازات معينة تتعلق بإنجازات الطلاب وإلا رُفع الدعم والامتياز عنها. (المترجم).

(3) الكتابة غير القصصية Nonfiction Writing: الكتابة القائمة على أسلوب علمي حقائق، كالمقالة والتقارير الصفحي والبحث العلمي... (المترجم)

كتابة تأملات حول ممارساتهم وأدائهم الموسيقية، وقد جسد هذان المربيان قناعة طبيب الأطفال مل ليفن (Mel Levin) (2002) القائلة: إن الكتابة هي أفضل أداء موسيقي يمكن للطفل أن يعزفه.

وثمة دلائل معاصرة أخرى تؤكد العلاقة المباشرة والمنظمة بين الخبرات الفنية والأداء القرائي والكتابي، فقد تحدث كيندي (Kennedy) (2006) عن دراسة حديثة من متحف غوغنهايم قارنت طلاباً شاركوا بمشروع حول فنون المتحف بطلاب لم يشاركوا بهذا المشروع، قائلاً: لقد خلصت هذه الدراسة إلى أن المشاركين في المشروع أظهروا أداءً أفضل (من الطلاب الذين لم يشاركوا) في ست من تصنيفات القراءة والكتابة والتفكير الناقد، بما في ذلك الوصف ووضع الفرضيات والاستدلال⁽¹⁾ (ص10). ويمكن للمعلمين في جميع أنحاء العالم الاستفادة من الارتباط بالمتاحف من خلال الموقع www.EchoSpace.org الذي يربط المعلمين بمشاريع عديدة مثل مركز ألاسكا للتراث القومي، ومتحف peabody-Essex بمدينة سالم في ماساشوسيتي، ومتحف Bishop في هاواي، ورابطة الميسيسيبي للهنود التشوكتاو⁽¹⁾، وغيرها الكثير.

ومن الأمثلة الملفتة للنظر عن فاعلية دمج الفنون بالمباحث الأكاديمية ما قامت به المعلمة المتمرسـة مورين كويلاند التي تدرّس مساقاً متقدماً عن تاريخ أوروبا في مدرسة فورث مايرز الثانوية في مقاطعة لي بفلوريدا، فمن خلال عملها مع طلاب ذوي تباين عرقي واقتصادي غالبيتهم من طلبة السنة الثانية لا من الخريجين الذين يدرسون عادة المسابقات المتقدمة، مكنت المعلمة كويلاند (80%) من طلابها من اجتياز اختبار هذا المساق المتقدم، وحصل (30%) منهم على الدرجة النهائية (5)، رغم أن العديد من طلابها كانوا بحاجة إلى تأسيس في القراءة والكتابة وتحليل الوثائق والتركيز على الجوانب

(1) الهنود التشوكتاو "Choctaw Indians": هم أصل الأمة الأمريكية، عاشوا في جنوب غرب الولايات المتحدة وتحديداً في الميسيسيبي والأباما ولوزيانا. (المترجم)

الأكاديمية. فما سر نجاح هذه المعلمة؟ تقول المعلمة كويلاند أن الفن هو السر، وأضافت متأثرة بما تقول: أستخدم لوحات للفنانين الكلاسيكيين غويا (Goya) وديفيد (David) لأظهر منظورين عن الحرب، ولوحات ألمانية من القرن الثامن عشر تعكس العلاقة بين الكولونية⁽¹⁾ والتجارة العالمية... لقد أحب الطلاب هذا. إن منهاج التاريخ الأوروبي المتقدم معروف بضخامة حجمه ولا يمكن منطقياً تغطيته في سنة دراسية واحدة، فكيف استطاعت كويلاند أن تجد الوقت لتغطية هذا المنهاج المكثف وتغذية حب الفن في نفوس طلابها؟ تقول كويلاند: إن كان الأمر هاماً، فجد الوقت. وهكذا تشير تجربة هذه المعلمة إلى أن الفن ليس شيئاً إضافياً تتفاعل معه متى ما سمح الوقت، بل هو مقومٌ ضروري في تدريس المباحث الأكاديمية.

ورغم وفرة الدلائل التي تشير إلى الارتباط بين الفنون وأداء الطلاب الأكاديمي، إلا أن منتقدي هذه الدلائل سرعان ما تحدثوا عن عوامل تربك هذا الارتباط، ولا سيما عامل الوضع الاجتماعي الاقتصادي للطلاب، إذ من الممكن أن يحظى الطلاب المقبلين على الفن والموسيقى بعلامات أعلى، ولكن هذا ليس بسبب الموسيقى والفن، بل لأن هؤلاء الطلاب جاءوا من عائلات ثرية. لذا فإن من المهم -على وجه خاص- القول إن الأبحاث التي تطرق إليها هذا الفصل تشير بصورة خاصة إلى قيمة الموسيقى والفن في المدارس التي يعاني طلابها ضعفاً أكاديمياً، ومروا بعقبات مردّها الدخول المتدني.

(2) الكولونية Colonialism النزوع نحو استعمار الآخر والسيطرة عليه. (المترجم)

استراتيجيات يؤخذ بها

مهما كان مستقبل القوانين الفيدرالية مثل لن يُهمل أي طفل⁽¹⁾، فإن غالبية المدارس ستظل تعتمد نتائج الاختبارات السنوية كمقياس لتقدم الطلاب، والقادة التربويون سيهملون هذه النتائج متى ما شكلت خطراً عليهم. إضافة إلى هذا، فإن الفرص المتاحة أمام الطلاب لا تزال مرتبطة بتلك النتائج، والتحدي الذي يواجهه القادة هو الحفاظ على الإحساس بالجمال الذي توفره الفنون للطلاب من غير التضحية بالفرص التربوية التي يحتاجونها، وهنا ثلاث استراتيجيات يمكن أخذها بالاعتبار في هذا الصدد:

أولاً. اطلب هدنة: فمعلمو المباحث أولاً وأخيراً، هم معلمو طلاب، وليسوا معلمي مبحث معين، ونحن نتوقع أن يدرّس كل معلم النزاهة والانضباط الذاتي والتنظيم، ومن المعقول - على نحو مشابه - أن نتوقع من المعلمين كلهم أن لا يعدّوا القراءة والكتابة بعيدة عن المبحث الرئيس الذي يدرّسونه، بل أن ينظروا إليهما كأسلوب مفيد يساعد الطلاب على التفكير بذاك المبحث، إننا لا نكتب في حصص الموسيقى والفن لأن الموسيقى والفن ليسا ضروريين، بل لأنهما مبحثان ضروريان جداً يستحقان أن يفكر فيهما الطلاب، فالكتابة ليست مهارة آلية مجردة، بل إنها تعكس قدرة الطلاب على التفكير والاستدلال، وعليك أن تؤسس لقاعدة تقول أنه لا يوجد

(1) "لن يُهمل أي طفل" (No Child Left Behind (NCLB)) تشريع فيدرالي أقر في عام 2002، يلزم المدارس بتعريض طلابها في الصفوف (3-8) إلى اختبارات سنوية في القراءة والرياضيات والعلوم، وتحديد العوامل التي تلعب دوراً في نتائجهم في هذه المباحث، كما تتعهد المدارس بموجب هذا التشريع بتحسين تحصيل الطلاب الفقراء وذوي القدرات المتدنية، وذوي الأثنيات المختلفة، وأقر هذا التشريع تقديم الدعم المالي للبرامج التجديدية، على أمل أن يحقق طلاب المدارس جميعهم نسبة (100%) في إتقان القراءة والرياضيات مع حلول العام الدراسي (2013/2014). (المترجم).

حصص "غير أكاديمية" في المدرسة، وأن كل موضوع يُدرّس يستحق التفكير والانضباط اللذين تحظى بهما أي دراسة أكاديمية.

ثانياً. اصنع طريقاً ثنائي الاتجاه: رغم ازدياد توقعاتنا بأن يدمج معلمو الموسيقى والفن القراءة والكتابة في دروسهم، فإن معلمي التاريخ واللغة والعلوم والرياضيات المتعقلين يدركون أن الموسيقى والفن تشكل ارتباطات بصرية وسمعية وحركية قوية تساعد الطلاب على تعلم المحتوى والمفاهيم الأساسية.

ثالثاً. عامل الطلاب كما لو كانوا متفوقين: تخيل للحظة أنك مدير مدرسة خاصة للنخبة، وأن لديك بعض الطلاب الضعاف في القراءة والرياضيات، وإنك، ملتزم أيضاً بتوفير تعليم جيد للفنون لكل طالب، ويتوقع منك -بعد هذا كله- أولياء الأمور الذين يدفعون سنوياً من 20.000 دولار إلى 30.000 دولار أن توفر لأبنائهم (الضعاف) التعليم الأكاديمي اللازم ومنهاج الفنون الثري جنباً إلى جنب، ما الذي ستفعله؟ لعلك ستقدم تعليماً إضافياً في القراءة لكل الطلاب، الضعاف والمتفوقين، وستعمل بالتأكيد على أن يتلقى كل طالب فرصاً لا ليتفوق أكاديمياً فحسب، بل ليتفوق في الفنون والتكنولوجيا والرياضة أيضاً.

إن القادة إذ يتأملون دورهم المتحدي في الموازنة بين الفنون والمتطلبات الأكاديمية، وفي استغلال المصادر المتاحة والوقت، يبادرهم السؤال الاستفزازي: "ما الذي سنفعله في حال كان طلابنا كلهم متفوقين؟ ثم يجدر أن نسأل: هل هناك طالب في مدرسة حكومية يستحق شيئاً أقل من هذا؟".

13

تعريف التغيير: دروس من تعليم القراءة والكتابة

رغم وجود شك ضئيل بأهمية القراءة والكتابة لنجاح الطلاب في كل مستوى، إلا أن القادة التربويين يَجْهَدُونَ في الحصول على إجماع حول تنفيذ التدريس الفعال للقراءة والكتابة. ومع أن مديري التعليم - على نحو روتيني - يتوقعون من مديري المدارس أن يكونوا قادة تعليميين، إلا أن هذه التسمية لا تعني الكثير إذا كان لدى القادة والمديرين رؤى ضبابية غير منسجمة عن العناصر الأكثر أهمية لتعليم القراءة والكتابة على نحو فاعل.

وبعد سنوات على 'حروب القراءة'⁽¹⁾ التي شهدت اختلافات لاذعة حول تدريس القراءة، انبثق إجماع على كثير من العناصر، وحتى أولئك الخبراء الذين لم يتفقوا على بعض الاتجاهات (Allington, 2005; Calkins, 2001; Lyon & Chhabra, 2004) يقترحون بعض العناصر المألوفة لتدريس القراءة مثل: الصوتيات⁽²⁾، والقراءة

(1) يقصد بحروب القراءة (Reading Wars) الجدل البحثي المحتدم بين المختصين حول ما ينبغي أن يكون عليه تدريس القراءة. (المترجم)

(2) الصوتيات "Phonics": منحى في تدريس القراءة يقوم على ربط الحروف بأصواتها لإنتاج كلمات. (المترجم).

الموجهة⁽¹⁾، والقراءة المستقلة⁽²⁾، والتغذية الراجعة غير الرسمية⁽³⁾، والتقويمات الفترية⁽⁴⁾ (المؤقتة) وتدرّس الخبير⁽⁵⁾، والوقت الممتد⁽⁶⁾. وغيرها من الاستراتيجيات التي لا تُصمم لتجعل القارئ ماهراً فحسب، بل لتجعله يستمتع في ما يقرأ كذلك. وبالإضافة إلى هذا، ثمة دلائل قوية تشير إلى أن تدريس القراءة والكتابة الفعال يتضمن الكتابة (Calkins, 2001, 1994)، مع تركيز خاص على الكتابة غير القصصية (Reeves, 2002, 2004a)، ويظل هذا الإجماع بمنأى عن الغرف الصفية ما لم يسأل القادة أربعة أسئلة ضرورية: ما التدريس الفعال للقراءة والكتابة؟ وكيف يمكن أن نضمن أن المعلمين لديهم الوقت لمثل هذا التدريس الفعال؟ وكيف سنساعد الطلاب الضعاف في القراءة والكتابة؟ وكيف يمكن للقادة أن يقدموا استجابات منسجمة عن تلك الأسئلة؟

(1) القراءة الموجهة "Guided Reading" أسلوب في تدريس القراءة يقوم فيه المعلم بقراءة النص ثم التوقف ليفسح المجال أمام الطلاب ليفكروا في النص، ثم يتابع القراءة ويتوقف وهكذا، ويسمح هذا الأسلوب للطلاب بالتركيز على ما هو مهم في النص. (المترجم).

(2) القراءة المستقلة "Independent Reading": قراءة نصوص يختارها الطلاب لا المعلم. (المترجم).

(3) التغذية الراجعة غير الرسمية "Informal Feedback": التوجيهات التي يوفرها المعلم للطلاب عند قراءته نصاً ما بهدف تحسين درجة استيعابه له. (المترجم).

(4) التقويم الفتري/ المؤقت "Interim assessment": الاختبارات التي تصمم لتقيس تقدم الطالب خلال المساق، وتتم عادة في أثناء تدريس المساق، وتهدف إلى تحديد الطلاب الذين هم بحاجة إلى المزيد من الجهود التدريسية. (المترجم).

(5) تدريس الخبير "expert tutoring": برامج تدريسية يعدها ويقدمها خبراء في تدريس القراءة تهدف إلى تحسين مهارات الطلاب القرائية. (المترجم).

(6) الوقت الممتد "Extended time": مضاعفة الوقت المخصص لقراءة نص ما بغية الوقوف على أفكاره وتمثلها على وجه حسن. (المترجم).

مسمّيات متناغمة، وتنفيذ غير متناغم

تأمل حالة (130) مدرسة في ثلاثة أنظمة مدرسية: ويست كوست، وميدوست، وإيست كوست، فقد زعمت هذه الأنظمة أن لديها معايير ثابتة حول تدريس القراءة والكتابة، بما في ذلك الوقت المخصص لتدريس القراءة والأساليب الفعالة المتبعة فيه، وعند الاستجابة على استبيان وزع على الإداريين والمعلمين - مع الحفاظ على السرية واستخدام أسماء مستعارة- أظهر هؤلاء أن ثمة فجوة كبيرة بين "وهم" تدريس القراءة والكتابة، وواقع الغرف الصفية، ورغم أن هذه الأنظمة الثلاثة خصصت ما مقداره (90) دقيقة لتدريس القراءة والكتابة، إلا أن الوقت اليومي المخصص لتدريس القراءة تراوح من (45) دقيقة إلى أكثر من (3) ساعات، ورغم مزاعم هذه الأنظمة بعمل تدخلات فورية وإلزامية لأولئك الذين يعانون ضعفاً في القراءة، إلا أن وقت التدريس الإضافي للقراءة تراوح من الصفر إلى ما يزيد عن الساعتين⁽¹⁾. والأدهى من هذا، أن القادة والمعلمين عندما سُئلوا ليحددوا أكثر عناصر تدريس القراءة الفعال أهمية، لم تقترب إجاباتهم مما ورد في رؤية منهاج المنطقة التعليمية الذي أكد أهمية استخدام القراءة الموجهة والعمل الفردي والعمل الجماعي، وحتى عند استخدام مصطلح ما، مثل "القراءة الموجهة"، فإن الإجماع كان حول المصطلح لا حول ما يعنيه.

منظور المعلم

تخيل أنك معلم تحاول القيام بما هو صحيح من خلال تنفيذك المخلص لمنهاج القراءة المطلوب، ولكنك تلقيت تغذية راجعة تصحيحية مختلفة من إداريي المدرسة، وإداريي المنطقة التعليمية، وخبراء منهاج المختصين، وأن زملاءك عرضوا عليك نصائح أخرى، فليس من المفاجئ بعدها أنك ستخلص إلى حل البيانات المتناقضة لتوجد -قدر

(1) يدل هذا الوقت الإضافي على عدم نجاح تلك التدخلات. (المترجم)

ما تستطيع- أسلوباً يمثل منحى جيداً في تدريس القراءة، وأضف إلى هذا التحدي الواقع الذي يقول أن معلمي القراءة المتمرسين قد يكونون أكثر خبرة ودراية من العديد من الإداريين الجدد في ما يميز تدريس القراءة.

وليس في ما قيل شيء من الخبث أو المكر، فمن خلال مشاهداتي لآلاف المعلمين، لم أقابل معلماً يرغب حقاً بتدريس غير فعال، وحتى عندما ينغمس المعلمون في ممارسات لم يصادق عليها البحث وتحالف تعليمات القيادة في المنطقة التعليمية، فإن أسباب هذه الممارسات لا تعزى أحياناً إلى عصيان المعلم أو تمرده المقصود، بل تعزى إلى التعليمات المتناقضة من سلطات مختلفة، وإلى المطالب المتباينة للقائمين على المباحث الدراسية المختلفة. وكلما أعيق تدريس القراءة والكتابة بتعليمات إدارية، وكلما قلّص الوقت المقدّس المخصص له من أجل أولويات أخرى، أدرك المعلمون أن الثغرة الكبيرة بين كلام القادة، وأفعالهم آخذة بالاتساع.

تحدي القيادة

لا شك أن التدريس الفعال متغير بارز في تحسين تحصيل الطلاب وفي تحقيق المساواة التربوية (Marzano, Pickering & Pollock, 2001; Reeves, 2006b)، ويُنصح الإداريون بمراقبة التدريس عن كثب من خلال أعمالهم الروتينية (Cervone & Martinez – Miller, 2007; Downey, Steffy, English, Frase & Poston, 2004). ومن خلال أدواتهم التقنية الأخرى. بيد أن هذه المراقبة المكثفة لن تجدي نفعاً إذا لم يمتلك هؤلاء الإداريون فكرة واضحة متسقة لما ينبغي أن يكون عليه التدريس الفعال، وإذا لم يمتلكوا القدرة على إيصال عناصر التدريس الفعال على نحو واضح صحيح، والأهم من هذا ألاّ يذعن القادة التعليميون إلى بروتوكولات التدريس فحسب، بل وأن يتأكدوا أيضاً أن الطلاب يتعلمون.

لذا، فإن القادة يواجهون ثلاثة تحديات ترتبط بتحسين تدريس القراءة ومن ثم بتحسين تعلم الطلاب في كل مبحث. فأولاً ينبغي لهم أن يحصلوا على حالة من الانسجام الفعال حول تدريس القراءة، فالمعلمون والقادة الذين اختلفت تعريفاتهم - على نحو كبير- لما ينبغي أن يكون عليه تدريس القراءة يجمعون (بنسبة 98%) على أهمية هذه الحالة من الانسجام، ويصح هذا -على نحو خاص- عندما يطال النقاش توقعات معلمي السنة المنصرمة حول التدريس، فعلى سبيل المثال قد يختلف معلمو الصف الثاني على ما ينبغي أن يكون عليه منهاجهم، ولكن لا صعوبة تواجههم حيال كيفية تنفيذ معلمي الصف الأول لمنهاج القراءة والكتابة. إن التدريس المتسق للقراءة والكتابة ليس انعكاساً لأوامر المكتب المركزي للتعليم ولا استجابة لمتطلبات دعم مالي فدرالي، بل هو تجسيدٌ لقيمة تساوي الفرص أمام الطلاب جميعهم لينجحوا في القراءة والكتابة.

ثانياً، ينبغي أن تعرف القيادة على نحو محدد وواضح ما يعنيه التدريس الجيد، وأفضل أسلوب للقيام بذلك وضع مقياس إرشادي يقيس كل عنصر من عناصر التدريس (مبتدئ، متقدم، ماهر، خبير) (Marshall, 2006). ويتجاوز هذا المقياس الإرشادي مجرد كونه أداة تبين (مثلاً) أن قراءة موجهة ما قد حدثت في الوقت المناسب من اليوم الدراسي، فالقادة عليهم تجاوز هذا ليتعرفوا الفرق بين الخبير والمبتدئ في تدريسهما القراءة الموجهة، وليتعرفوا كل عنصر من عناصر القراءة الموجهة، وهذه المعايير ينبغي أن تكون واضحة ومحددة على نحو يمكن المعلمين من مراقبة ممارساتهم وملاحظة زملائهم ليصلوا إلى إجماع على مستوى التدريس. وليس هذا التركيز على التدريس الفعال للقراءة والكتابة محصوراً في الوقت المخصص رسمياً للقراءة في المدارس الإعدادية أو لفنون اللغة في المدارس الثانوية، إذ يذكرنا نس (Ness) (2007) بأن

تدريس الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية سيتتفع بشكل دال من تقدم الطلاب في القراءة والكتابة في سياقات مختلفة.

ثالثاً: ينبغي أن يوازن القادة بين الحاجة إلى الاتفاق على الضروريات والحاجة إلى التفريد تلبية لحاجات التلاميذ، لذا فإن مقياس رصد الممارسات المهنية ينبغي أن يكون أكثر تعقيداً من مجرد قائمة رصد، وأن يتطلب وقتاً أكثر من دقائق معدودة لإكماله، بيد أن الجهد الإضافي المخصص الآن لتعريف عناصر تدريس القراءة والكتابة خلال سلسلة من الأداء هو الأسلوب الأفضل نحو الوضوح الذي يحتاجه المعلمون ويستحقه الطلاب. إن ما أحرزته البحوث المتعلقة بالقراءة والكتابة في العقد المنصرم لن يكون ذا أثر إذا ما أصر القادة على شعارات متكررة وبرامج غير أصيلة، ومتى ما آمن هؤلاء القادة أن القراءة والكتابة أولوية ودافعوا عن هذا الزعم، فإنهم سيحملون على عاتقهم ما يعنيه تدريس القراءة ليوضحوه لزملائهم وليلاحظوه على نحو يومي.

أخيراً، يجب على القادة والمعلمين أن يتعاونوا ليكتشفوا الفارق الرئيس بين التدريس بعده إذعاناً يخلو من المتعة، والممارسات التدريسية التي تعد ممتعة وإن لم تشر إليها البحوث، إذ يذكرنا ألينجتون (Allington) (2005) أنه على الرغم من أن الاتفاق على عناصر تدريس القراءة والكتابة أمر ضروري، إلا أن معلم القراءة الخبير لا يتبع نصاً مكتوباً، بل يلتزم إلى حد عميق بجعل كل طالب بارعاً في القراءة، فالتدريس الجيد والتدريس الفعال، لا يتعلق بما يعده البحث العلمي مجدياً دائماً، وإنما باكتشاف ما هو مجدي للطفل الفرد ولجماعة الأطفال الذين هم أمامك (ص: 462).

الجزء الرابع

ديمومة التغيير

يتطلب تنفيذ التغيير تركيزاً ووضوحاً ومراقبة، وتلك سمات ستجعلك من أفضل قادة التغيير في العالم، ولكنها، لسوء الحظ، ليست كافية لديمومة التغيير، بالإضافة إلى هذا فإن غالبية الجهود التغييرية تؤكد الفاعلية الفردية والفاعلية المنظمة، لكنها لا تركز على الشروط اللازمة لإحداث تغيير دائم.

وعلى القادة أن يعيدوا -من أجل ديمومة التغيير- تركيز طاقاتهم على تحقيق فاعلية قصيرة الأمد والانطلاق منها نحو النفع الأكبر (Hargreaves, Fink, 2006; Reeves & Allison, 2009; Wheatley & Frieze, 2007).

والسؤال الذي يضع إمكانية الديمومة على المحك هو: إذا تبخرت المخصصات المالية واختفت الأوامر الإدارية فهل سيبقى التغيير ويثبت؟ وهذا بالضبط ما حصل في نورفولك، بفرجينيا مع مدارس التركيز⁽¹⁾ (Reeves, 2008)، عندما شاركت تطوعاً في برنامج لقيادة التغيير الفعال امتد طويلاً عقب انسحاب المطالب الإدارية.

إن التحدي المتمثل باستمرار التغيير من غير مطالب إدارية يبدو مروعاً بما فيه الكفاية، لكن فكر في هذا الأمر: إذا علمت أنه يجب أن تقوم بتغيير ضخم، ولكنك

(1) مدرسة التركيز: Focus School مدرسة تفسح المجال ليلتحق بها كل طالب ضمن حدود منطقتها التعليمية. (المترجم).

ستقوم بذلك مع ما هو متاح لك الآن من طاقم وعقود ومكافآت وتنظيم مؤسسي، فهل تستطيع ذلك؟ هذا تماماً ما حدث في إحدى مدارس كاليفورنيا كما يشير الفصل الرابع عشر، فرغم الفقر المستفحل وضعف الأداء على مدى طويل، فإن التغييرات في القيادة وتزويد الطاقم بعناصر من أقليات صغيرة قادت إلى تحسينات كبرى في نتائج الطلاب.

والدروس المستفادة من ديمومة التغيير لها تطبيقات عالية كما يشير الفصل الخامس عشر، فمدرسة شامامبو في ريف زامبيا، وهي مدرسة بعيدة عن الطريق السريع ومحرومة من الكهرباء، قدمت دروساً في كيفية تآزر القيادة والثقافة والالتزام لتشق طريقها وسط الفقر والثوران السياسي والأمراض الفتاكة.

في الفصل السادس عشر، نرتحل حول العالم من زامبيا إلى جينكز في أوكلاهوما، متذكّرين أن القيادة الإدارية ضرورية ولكنها ليست كافية لديمومة التغيير، فالقيادة في معظم المدارس الفاعلة تأتي أيضاً من المعلمين، غير أن قيادة المعلمين تُحبط من قبل العُرف والثقافة والأحداث الماضية التي تُنظر فيها إلى قيادة المعلم على أنها أقل من أن تكون تعبيراً لطيفاً يدل على قيام المعلم بواجبات إدارية من غير تعويض مصاحب، وفي حالات أخرى شغل المعلمون القادة فراغاً تركه إداريون غير فاعلين، وقد تحدّث جينكز تلك الصور النمطية وأظهرت أن القادة الإداريين الفاعلين والأكفاء لا يتعايشون مع القادة المعلمين فحسب، بل ويعتمدون عليهم. لقد عالج الإداريون والمعلمون في جينكز واحداً من أصعب التغييرات في التربية المعاصرة، ألا وهو الجدول الدراسي وتخصيص المساقات في مدرسة ثانوية شاملة، ونجح الفريق نفسه، في مثال آخر على التغيير القصير الأمد ذي النتائج الفاعلة المذهلة، في التغلب على شكوك الطلاب لتحويل إلى أمل وفرص متاحة.

ونتهي هذا الفصل والكتاب بنظرة جديدة على مفهوم المساءلة التربوية، وقد تزامن مع طباعة هذا الكتاب، دخول الولايات المتحدة ودول أخرى عصراً جديداً من المساءلة التربوية، ومع أن المساءلة المعتمدة على الاختبارات⁽¹⁾ يمكن أن تُورخ لامبراطور الصين (1368-1644)، أو كما يرى البعض، لأول اختبار اختيار من متعدد تم في جنة عدن⁽²⁾، إلا أنه على ما يبدو لم يُستفد من دروس الماضي، فلا ينبغي للحظات قليلة تُستنفذ على اختبار ما أن تحدد حياتنا، والمنحى الجديد في المسائلة يمكن أن يكون، كما تقتضي فحوى المسائلة، ذا تبصر ومرونة أكثر من كونه حُكماً أو تصنيفاً. وسواءً أخذ صانعو السياسات القومية بهذه الدروس أم لم يأخذوا بها، وسواءً أخذت مدرستك بالنظرة الضيقة للمساءلة أم لا، فإنه يمكن لكل مربٍ وقائد مدرسة أن يوجد رؤية أوسع عند مسائلة صفوفهم ومدارسهم. ولا يعتمد التغيير الدائم، عقب هذا كله، على الإذعان لأوامر خارجية ولا على الالتزام الأعمى بالقوانين، بل على السعي الدؤوب وراء ما هو أفضل.

تدبر السؤالين الآتين: عندما كنت في الصف الثاني، كيف كانت أنظمة المساءلة (الوطنية والتابعة للولاية أو المقاطعة أو تلك المحلية) في مدرستك؟ ألم تكن: اقرع جرساً؟⁽³⁾، وعندما كنت في الصف الثاني، ما الذي كان يشعرك بالزهو والسعادة في الصف؟ لعلك ستذكر غرفة تعج بالألوان وبالضحك وتعبق بمتعة التعلم، لقد تمكنت من بعض المهارات التي بدت متحدية خلال السنة الدراسية، واكتسبت ثقة بنفسك كمتعلم، والأهم من هذا أنك عرفت في كل يوم -ليس في يوم الاختبار فقط- أنك

(1) المساءلة المعتمدة على الاختبارات Test - driven accountability الحكم على المدرسة من خلال جهات رسمية معينة، وذلك في ضوء نتائج الطلاب على اختبارات مقننة. (المترجم).

(2) يريد المؤلف القول إن المساءلة من حيث هي مفهوم موهلة بالقدم. (المترجم).

(3) لعل الفكرة هنا أن نظم المساءلة قديماً كانت على بساطتها مجدية، إذ كانت تتعلق ببداية حصّة دراسية أو بإنهائها، وبإمداد الطلاب بتعلم ممتع.

تتعلم. أن هذه الذكريات أساس ضروري إذا ما أردنا مراعاة المساءلة التربوية في السنوات القادمة، ورغم أن المتغيرات السياسية قد تكون خارج سيطرتنا، على الأقل حالياً، إلا أن القرارات التي نصنعها كل يوم ستحدد ما تعنيه المساءلة حقاً في عيون طلابنا وبيئاتنا.

14

ديمومة التميز

ليس من الصعب أن تجد أمثلة دالة على نجاحات قصيرة الأمد في مدارس شديدة الفقر، إذ وثقت مثل هذه الحالات في كتاب لتشينووث (Chenoweth) (2007)، وفي دراساتي حول مدارس 90/90/90، التي يقصد بها تلك المدارس التي كانت نسبة الفقر فيها 90%، ونسبة التحاق الأقليات 90%، ونسبة الطلاب التي حققوا أو فاقوا المعايير الأكاديمية 90% (Reeves, 2004b). وكذلك تطرقت دراسات سابقة قام بها إدموندز (Edmonds) (1979)، وهايكوك (Haycock) (1999)، وكارتر (Carter) (1999) إلى مدارس حققت نجاحات رغم التحاق أعداد كبيرة من الطلاب الفقراء بها.

وتشير هذه الدراسات الدهشة والإعجاب، بيد أنني عندما أشركت فيها معلمين وقادة تربويين، علق هؤلاء قائلين: عظيم، لقد كانت هذه الأفكار مجدية في مكان واحد وفي زمن واحد، لِمَ عليّ أن أعتقد أنها ستجدي في مدرستي، أو أن مثل هذا النجاح سيستمر. لقد تساءل متقدو هذه الدراسات ما إذا كانت المدارس قادرة على التغلب على الآثار الكبيرة التي يخلفها الفقر واللغة وظروف أخرى في تعلم الطلاب (Rothstein, 2004)، ويقع في مقدمة التحديات المستمرة: هل يمكن لمدارس ذات فقر شديد أن تحقق تميّزاً أكاديمياً طويل الأمد؟ إن حالة مدرسة مذ فالي الإعدادية تشير إلى أن ذلك ممكن حتى في ظل تحديات ديموغرافية قوية.

تحديات مدرسة مد فالي (Mead Valley)

تعد مدرسة مد فالي التي تتبع منطقة فال فيردي نيفايد التعليمية في مقاطعة ريفرسايد بكاليفورنيا، واحدة من أفقر مدارس الولايات المتحدة، إذ يحظى أكثر من (90%) من طلابها بوجبات غداء مخفضة أو معفاة الثمن، و(70%) منهم يتعلمون الإنجليزية، وتقع المدرسة في منطقة ذات معدلات مرتفعة في تعاطي المخدرات والجريمة، وتعمها مظاهر الفقر، وتفتقر بعض البيوت والمقطورات السكنية إلى خدمات التصريف الصحي، وتنتشر، من غير اكتراث من أحد، الحيوانات النافقة على الطرقات. ورغم ذلك استطاعت المدرسة في هذه البيئة، الحفاظ على مستوى من التميز التربوي تجاوز العوامل الديموغرافية للطلاب، وتنقلات طاقم التدريس والقادة في المدرسة.

ثقافة للالتزام:

تنغمس بعض المدارس التي أطلق عليها لقب ناجحة بممارسات مزعجة على نحو خاص، إذ تركز على تحسين أداء الطلاب الذين يمكن بشيء من المعالجة المكثفة- أن يصلوا إلى مستوى الإتقان، والنتيجة المؤسفة لهذه الاستراتيجية -التي تسمى في بعض المناطق إعطاء الأولوية⁽¹⁾- هي أن الطلاب الذين يتدنى أداؤهم بشكل دال تحت مستوى الصف يعاملون كما لو كان الأمل معقوداً عليهم، في حين يُهمل الطلاب المتفوقون في الأصل.

غير أن استراتيجية مدرسة مد فالي مختلفة، إذ تُبدي المدرسة التزاماً تجاه الطلاب كلهم، حتى أولئك الضعاف جداً ممن تهملهم بعض المدارس، وتمتد ثقافة الالتزام هذه لتطال البيئة المدرسية كلها، ولتتجاوز الإداريين والمعلمين إلى الطاقم غير المؤهل. إن

(1) هكذا ترجمت كلمة "Triage" التي استخدمها المؤلف في هذا السياق مستنداً إلى أصل فرنسي للكلمة هو "Trier" الذي يعني تقديم المساعدة لمن هم أكثر ضرراً وإعطاءهم الأولوية على غيرهم. (المترجم).

السُّعاة وسائقي الحافلات وعمّال الكافيتيريا في هذه المدرسة يزهون ويفخرون بنجاح الطلاب، ولا يفوتون الفرص لسؤال الطلاب وإثارتهم وتشجيعهم. وحسب مدير سابق لهذه المدرسة هو ايرل شور، فإن مفتاح نجاح المدرسة هو المزيد من الدقائق المتاحة لكل طالب ليتفاعل مع المعلم. وكما يصف شور، فإن نجاح مدرسة مد فالي هو نتيجة ائتلاف الممارسات والناس.

الممارسات والناس

إن الممارسات المهنية التي طبقت بنجاح في مدرسة مد فالي محددة بوضوح ويمكن تكرارها، ولكنها حتى تظل فاعلة مع مرور الوقت تتطلب درجة ملحوظة من التفاني والتناغم على صعيد المدرسة.

كانت الاستراتيجية الأولى تطوير مناهج وأدوات تقييمية للطلاب كلهم وفي المستويات جميعها، كما قلّص التباين في توقعات المعلمين من صف إلى الذي يليه، ومازجت المدرسة بين التقييم الداخلي والتقييم الخارجي⁽¹⁾، وكما يرى شور، فإن نجاح المدرسة يتمثل في استخدامها تقويمات أجمع أنها أكثر دقة من تقويم الولاية النهائي.

ثانياً، تخصص المدرسة وقتاً مقدساً من 3 ساعات يومياً للقراءة والكتابة، وليس ثمة أنشطة طارئة أو خارجية يمكن أن تُلهي الطلاب عن مهمتهم الأجل في هذا الوقت: تعلم القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية. واستخدمت المدرسة النصوص القرائية الموصى بها⁽²⁾، وتعاونت في تقديم تدخلات معينة لتعلمي اللغة الانجليزية، وبالإضافة إلى هذا مارس الطلاب الكتابة بشكل يومي، وكتبوا لغايات النشر بعد مراجعة مخطوطاتهم

(1) يضطلع بالتقويم الداخلي "Internal" أناس من داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية، في حين يُستعان في التقويم الخارجي "External" بخبراء من خارج نطاق المنطقة التعليمية. (المترجم).

(2) أي في المنهاج. (المترجم).

النهائية حول موضوع ما مرات عديدة - مرة في الشهر على الأقل. وتعكس اجتماعات المدرسة هذا التوجه، إذ يتم فيها مناقشة كل البيانات المتاحة حول الطلاب، وقد شمل هذا نتائج الاختبارات وملاحظات المعلمين الحالية، وتحديد الطلاب المحتاجين لبرامج علاجية، ومناقشة أكثر الممارسات التدريسية فاعلية. وفي البداية، عارض بعض المعلمين هذه الفكرة متشبثين بما يدعوه شموكر (Schmoker) (2001) بـ "منهاج كرايولا"⁽¹⁾. يقول شور موضحاً: "نحن نحب الفنون، وتستطيع أن تراها في أنحاء المدرسة، ولكننا لم نمارس الفنون والمهن في أثناء الوقت المقدس للقراءة والكتابة".

ثالثاً: تبني المدرسة جواً من الثقة والتعاطف بين الطلاب وطاقم المدرسة، إذ دأبت خلال السنة الدراسية على إقامة احتفالات التكريم ومنح الجوائز، وتبث هذه الاحتفالات رسالة مفادها أن هذا مكان ينجح فيه الطلاب بغض النظر عن الظروف خارج المدرسة، وقبل سبع سنوات ساد المدرسة ثقافة الإحباط والانهزام واليأس، كما يقول شور، ولكن اليوم، يمتلك المعلمون حماسة قوية وثقة ظهرت في النقاشات اليومية التي تتركز حول نجاح الطلاب، وهكذا فإن مبدأ "الوقت المقدس" لا يطبق على القراءة والكتابة فحسب، بل على نقاشات المعلمين التي تركز حصرياً على تحسين تحصيل الطلاب.

رابعاً: تضع المدرسة معايير للمسؤولية المهنية وتعمل على تقويتها، إذ لا مجال للتسامح مع التدريس السيء، لأن من يدفع ثمن هذا التدريس هم الطلاب ومعلمون

(1) منهاج كرايولا "Crayola Curriculum" تسمية جاء بها مايكل شموكر في معرض تنظيره في تدريس القراءة، وجاءت كلمة كرايولا من "Crayon" التي تعني قلم الشمع الملون الذي يستخدم في الكتابة والرسم، ويدعو شموكر إلى ربط الكتابة بما يقرأ الطالب، وألا تظل عملية القراءة مجرد تعلم أصوات تطابق الحروف، ويرى أن النشاط الأنسب لتنمية القراءة هو القراءة نفسها (اتصال شخصي قام به المترجم مع شموكر).

آخرون سيعملون وقتاً إضافياً ليسدوا خلل غيرهم من المعلمين. ومن أصل (27) معلماً، أنهت المدرسة عقود ثلاثة معلمين ونقلت اثنين، وذلك في السنة الأولى التي استلم فيها شور زمام الأمور، ولا يبدو هذا غريباً في مدرسة استثنائية مثابرة، وقد تكون هذه الخطوة تحدياً عاطفياً وقانونياً ومالياً للمدرسة، غير أن القيادة التعليمية الفاعلة تعتمد على تكريم التميز المهني والاحتفاء به، وتتخلص، عند الحاجة، من الممارسات غير الفاعلة. إن القرارات المتعلقة بتجديد العقود، وينقل المعلمين، وبتحسين أدائهم، وإنهاء خدماتهم، قد تكون صعبة -على نحو خاص- عندما يكون المعلمون غموا وقد أَلِفُوا الضعف في التعلم والتعليم. ومع هذا، فإن لدى المدارس الفاعلة وضوحاً تاماً عن خصائص تدريس القراءة والكتابة، وتعاون طاقم المدرسة، وتقويم الطلاب، والتدخل العلاجي ذي المعنى، ولا ينبغي أن يحاكم الفشل في تحقيق هذه المعايير المهنية محاكمة ذاتية، بل محاكمة تنتج عن مقارنة واضحة بين الأداء الحقيقي والأداء المأمول. ورغم أن قلة من المعلمين قد أنهت عقودهم، إلا أنه يجدر أن نلاحظ إلى حد بعيد أن هؤلاء المعلمين أنفسهم كانوا في المدرسة خلال فترة تميزها من غير أن يؤثر في هذا التميز، لقد كانت الممارسات والقيادة والالتزام المختلف -وليس فقط الأفراد المختلفين- هي من أحدثت الفرق.

ويُطبق مفهوم الوقت المقدس أيضاً على تعاون المعلمين، ففي كل يوم أربعاء يغادر الطلاب في تمام الساعة 12:30 ظهراً، ويلتقي المعلمون تمام الساعة الواحدة وحتى الثالثة مركّزين على تحصيل الطلاب وعلى المحتوى واستراتيجيات التدريس، وتخضع هذه اللقاءات لمعايير واضحة ومحددة، تتضمن المشاركة العامة والتركيز على أجندة المتعلم التي ينبغي أن تتسم بالوضوح والاتساق. وقد وضعت المدرسة أهدافاً واضحة للتحصيل تطل كل طالب في كل صف، على صعيد المدرسة كلها.

فعلى سبيل المثال، مع نهاية السنة الدراسية يجب أن يكون كل طفل في الروضة قادراً على كتابة ثلاث جمل، ويكون كل طفل في الصف الثالث قادراً على كتابة ثلاث فقرات، ويكون كل طفل في الصف الخامس قادراً على كتابة خمس فقرات.

نتائج دائمة

في كاليفورنيا، قامت مؤسسة مؤشرات الأداء الأكاديمي⁽¹⁾ (API) بقياس أداء الطلاب في اللغة الانجليزية والرياضيات، وفي العام (2000) حققت مدرسة مد فالي (450) نقطة على هذا المقياس، ثم قفزت بحلول عام (2004) إلى (695) نقطة، وفي كثير من الحالات يتبع تحسناً كهذا انحدارٌ في النقاط، غير أن مدرسة مد فالي سجلت تميزاً ذا ديمومة تجسد في نتائجها في الأعوام اللاحقة: (729) نقطة في العام (2005)، و(746) نقطة في العام (2006)، و(774) في العام (2007)، كما أن طلاب التربية الخاصة ومتعلمي اللغة الإنجليزية حققوا أيضاً مكاسب أصيلة. وفي خريف (2007)، ظفرت المدرسة بلقب المدرسة المتميزة في كاليفورنيا، للمرة الأولى في تاريخها، وتأهبت المدرسة لكسر الرقم (800) نقطة، وهي علامة ترتبط غالباً بمدارس ذات ظروف أفضل بكثير. وما يستحق الملاحظة على وجه الخصوص - في نتائج هذه المدرسة أن إنجازها الأخير جاء عقب أن غادرها شور ليشغل منصب مساعد مدير التعليم، وجاء المدير الجديد، رث سالازار، ليؤكد ثقافة الالتزام والممارسات المهنية الفاعلة، مبرهنناً على أن الثقافة والاستراتيجيات التدريسية يمكن أن تبقى وإن غادر القائد.

(1) مؤشرات الأداء الأكاديمي "Academic Performance Index"، هيئة في كاليفورنيا تعنى منذ عام 1994 بقياس الأداء الأكاديمي للمدارس. (المترجم)

تكرار النجاح

هل يمكن تكرار نجاح مدرسة ميد فالي؟ أعتقد متعاطفاً أن الجواب هو نعم، وذلك لثلاثة أسباب وجيهة، الأول: أن الآليات التي استخدمتها هذه المدرسة لم تكن مزاجية، بل هي مستندة إلى بحوث متعلقة بمدارس 90/90/90 وغيرها من المصادر، أي أن المدرسة لم تبتدع هذه الاستراتيجيات بل تعلمتها من ممارسات غيرها من المدارس الفقيرة الناجحة. السبب الثاني: أن هذه الاستراتيجيات لم تكن نتاج حماسة متفجرة لدى قليل من الأفراد سرعان ما خمدت، بل كانت ديدن المدرسة طوال ما يزيد على نصف عقد من الزمن، وثالث الأسباب وأكثرها أهمية، أنه رغم إنهاء عقود بعض كادر المدرسة - وهذا ما يحدث بشكل متكرر في المدارس الشديدة الفقر التي لا تقوم بأي تغييرات - إلا أن عدداً دالاً من هذا الكادر بقي في المدرسة وكانوا جزءاً من نجاحها، وهؤلاء الأفراد المهنيون الجادون تجد أمثالهم في مدارس متحدية كثيرة أخرى، ولكنهم لن يحققوا النتائج المرجوة إلا إذا تسلحوا بممارسات جديدة وثقافة للالتزام.

15

دروس عبر العالم

سافرت مؤخراً إلى ريف زامبيا لأفتح مدرسة أسسها وبعض زملائي، مستفيدين من دعم جائزة بروك العالمية⁽¹⁾، ودعم متبرعين من القطاع الخاص، واستطعنا تمويل هذه المدرسة مدرسة شامومبو² مستفيدين من برنامج تطوير منطقة ماكانجوا. ورغم أن الدعم جاء من متبرعين في القطاع الخاص ومن منظمات غير حكومية (منظمة رؤية عالمية)⁽²⁾، إلا أن ملكية هذه المدرسة بالكامل يتبع وزارة التربية في زامبيا والمجلس المحلي المكون من أولياء الأمور والمعلمين وقادة المجتمع. ووسط الاحتفال بالمدرسة التي ستخدم أكثر من (550) طالباً من الصف الأول وحتى الصف التاسع، تعلمت بعض الدروس في القيادة.

الوضع في زامبيا معقد، إذ تهدمت كثير من المدارس، ومدرستنا هذه التي قامت على أنقاض مدرسة عمرها (40) سنة، جاءت منعزلة، وقد شجبتها حكومة زامبيا، ولم تظفر المدرسة بدعم متسق من أولياء الأمور، وبقي كثير من الطلاب بعيدين عن المدرسة

(1) جائزة بروك العالمية "Brock International Prize". تمنح هذه الجائزة للأفراد الذين قاموا بتجديدات تربوية ذات دلالة، أو أسهموا بجهود ملفتة في العلوم التربوية تمخضت عن فهم أوسع أو ممارسات أجدى في التربية. (المترجم).

(2) منظمة رؤية عالمية "world vision": منظمة دولية تهدف إلى مساعدة الفقراء والمضطهدين في شتى أنحاء العالم، تأسست في أمريكا في الخمسينات. (المترجم).

إما لرعايتهم أباً مريضاً أو لأن عليهم العمل مع أقاربهم الذين لا يرون فائدة تخرجي من التعليم ولا سيما للفتيات، ويعاني ما يقدر بـ (20%) من هؤلاء الطلاب من مرض الإيدز، كما أن ثلثهم أيتام أودى الإيدز بأبائهم أو تركهم مصابين به.

ورغم أن المنهاج معدّ، إلا أن تطبيقه غير منسجم، والمعلمون ندرة يُساء تخصيصهم، ففي العام الدراسي (2006/2007) كان في مدرسة شامومبو (5) معلمين يعلّمون (476) طالباً، وزادوا في العام الدراسي (2007/2008) إلى (12) معلماً يعلمون أكثر من (550) طالباً، وهذه الزيادة فرضت على المدرسة العمل في منابطين لا ثلاث، ولكن من المحتمل أن تعمل في ثلاث منابطين في المستقبل مع ازدياد أعداد الطلاب. ويرأى تدريب المعلمين بين تدريب مثالي يُحتذى به وتدريب غير مرضٍ بطبيعته، وقد حاول المعلمون الذين زرتهم يائسين تلبية متطلبات التدريس، رغم شح الكتب والإعانات والموجهين، ويتقاضى المعلمون والمديرون أجوراً تبعث على الكآبة، ويترك كثير منهم مهنته في وقت مبكر.

ورغم هذه التحديات الناجمة عن ضعف التسهيلات واكتظاظ الصفوف والدعم غير الكافي من أولياء الأمور، ورغم عدم تناغم المنهاج، وتباين تدريب المعلمين على نحو واسع (هل يبدو هذا مألوفاً)، إلا أن القادة التربويين وقادة المجتمع في منطقة ماكانجوا التي تقع فيها مدرسة شامومبو علمتني دروساً قيمة عديدة.

أهناك شيء لتضيفه أو تطرحه؟

كانت اجتماعات المدرسة تُعقد بكياسة غير معهودة، وفي هذه المنطقة -التي يكون فيها المسؤولون والقادة قوى سياسية مهيمنة جنباً إلى جنب مع مسؤولي الحكومة (وأحياناً يفوقونهم)، ثمة فن ملحوظ يتمثل بإدارة المجتمع المحلي. لقد أظهرت مشاهداتي لهذه الاجتماعات المتعلقة بمنهاج المدرسة وبالصحة المجتمعية، وبخطط تحسين التزود

بالمياه، وبإعداد المعلمين، تناغمات ملحوظة تجاه هذه الأمور، إذ كان المجتمعون يتحدثون بعمق وكياسة وجدية، مركزين على القضية التي يتناولونها، كما أن النساء اللاتي أصبحت أصواتهن الآن تسمع في المجتمع والمجالس الحكومية في المنطقة، شُجِّعن على المشاركة والحديث وإن لم يطلب منهن ذلك. ونهاية كل اجتماع، يسأل القائد: هل لديكم شيء لتضيفوه أو تطرحوه في الاجتماع؟ وكم تمنيت لو يتاح لي -عدا أن أضيف شيئاً إلى محتوى اجتماع- أن أسحب تعليقاً متعجلاً أبديته، أو ملاحظة ساخرة أو جارحة، أو كلمة غير لطيفة أو حكماً خداجاً غير ناضج أصدرته.

ما الذي تريد أن تتعلمه:

عندما بدأ صديقي فيكتور سيمتشيما تعليمه في سن الثانية عشرة، لم يُسأل: في أي صف أنت؟، أو كم عمرك؟، بل سئل: ما الذي تريد أن تتعلمه، ولأن والد فيكتور مات وعمه، الذي كفله، أراد منه العمل ليساعده في معيشة الأسرة، فإن فيكتور لم يلتحق بالمدرسة إلا عندما استطاع ترك منزل عمه، وعندما شرح فيكتور وضعه للمدرسة مبيناً أنه لم يمسك كتاباً أو قلماً، وأنه لا يعرف شيئاً غير لغته الأم، وُضع في الصف الأول. وبقي فيكتور في المدرسة (12) عاماً وأنهى دراسته الثانوية في سن الرابعة والعشرين. وهنا نتساءل: هل من المنطق أن تظل المخصصات المالية للتعليم في ولاية ما (في أمريكا) تربط عمر الطالب بمستوى صف معين، بدل أن تتدبر السؤال المرتبط بكل طالب: ما الذي تريد أن تتعلمه؟. وقبل أن تخبرني أن سؤالاً كهذا سيقود إلى مزيد من التعقيد، وأن مدرستك لن تحسن التعامل معه بسهولة، أرجوك أخبرني: لماذا يعد نظامك المدرسي أكثر تعقيداً ومشاكل من ذاك الموجود في زامبيا؟

نحن ممتنون جداً

الموسيقى من أكثر الأشياء روعة في أفريقيا، ففي كل ركن من المناطق الأكثر نأياً وفقرًا التي زرتها، رُحِبَ بوصولي بإيقاع رباعي الأجزاء كان يتخلل كل اجتماع، وكان الغناء حماسياً مصحوباً برقص ممتع، وقد توجهت إلى اجتماع مخصص لدعم مرضى الإيدز، بحيث يتعاون الأعضاء كلهم لمساعدة بعضهم بعضاً في تدبير أمر العلاج وتعلم كيفية الحد من هذا المرض الذي يعد بلاء أفريقيا، وحتى في مثل هذه البيئة الكثيفة، سرعان ما انتشيت بأنغام المغنين وإيقاعاتهم، إلى أن أيقظتني مضيفتي السيدة نكوما متسائلة ما إذا كنت أعني ما يغنون، فهزرت رأسي بالنفي، لذا ترجمت لي المقطع الغنائي المتكرر: "نحن ممتنون جداً، نحن ممتنون جداً، نحن ممتنون جداً. ولم يعن هذا شيئاً لأذني الغربية، إذ كنت غضبان من غياب العدالة الاجتماعية، ومن بطء العلاج الطبي، كنت محبطاً ومنذها كيف أن الدول المتقدمة يمكن أن توفر ملايين الدولارات لاستخراج نحاس زامبيا، ولكن تدفع سنتات قليلة لمعلميها، لذا لم أستطع فهم هذه الأغنية، لا لفظاً ولا عاطفة.

لكن إذا ما أردتُ تعلم دروسٍ من شامومبو، فإن عليّ فعل ما هو أكثر من مجرد الغضب عند مواجهة التحديات في أفريقيا أو في المدارس التي أعمل بها اليوم، فالمعوقات التي يواجهها المعلمون والقادة التربويون كثيرة هائلة، لكننا يمكن أن نختار مقطعنا الغنائي؛ فهل سنردد مقطعاً عن الغضب، أم الإذعان، أو عن تعابيرنا الساخرة، أم عن اليأس؟ إن دروس شامومبو تشير إلى أننا يمكن أن نختار بدل هذا، أن نتعلم من طلاب أفريقيا ومعلميها وقادتها الذين يواجهون القسوة كل يوم، وليكن مقطعنا الغنائي: "نحن ممتنون جداً.

16

قيادة المعلم

قيادة المعلم مفهوم يمتد ليتجاوز كونه شعاراً مرفوعاً، وقد أصبح جزءاً رئيساً في الإصلاح التربوي، ومن المتفق عليه أن المناطق التعليمية التي حصدت جوائز جعلت قيادة المعلم جزءاً من استراتيجياتها في النجاح المستمر، وثمة ملمح آخر لهذه المناطق وهو إصرارها على التطوير المستمر⁽¹⁾. وانظر حالة مدارس جينكز في أوكلاهوما، التي حصدت جائزة بالدريج⁽²⁾ للمدرسة ذات الجودة عام (2005)، فقد قادت الجهود التعاونية للمعلمين والإداريين في هذه المدرسة إلى تقدم ملحوظ لكثير من الطلاب الذين يعانون تحديات تتعلق بتعلمهم.

(1) التطوير المستمر "Continuous Improvement" بات هذا المصطلح جزءاً من إدارة الجودة في المدارس، وهو يعني الأخذ بممارسات تطل تحسين الأنظمة الإدارية والاجتماعية والتقنية في المدرسة على نحو تصبح معه هذه الممارسات جزءاً من ثقافة المدرسة، بحيث تضطلع بها من غير الحاجة للاستعانة بالآخرين. (المترجم).

(2) جائزة بالدريج "Baldrige Award" جائزة تمنح للمنظمات ذات الأداء المتميز، سواء أكانت في عالم الأعمال، أم العناية الصحية، أم التربية، وهي الجائزة الرسمية الوحيدة في هذا الشأن في الولايات المتحدة، ويقوم بتسليمها رئيس الولايات المتحدة. (المترجم).

التدخل لمنع الرسوب

رغم أن سجل مدارس جينكز يحفل بالعديد من النجاحات الأكاديمية، إلا أن المنطقة التعليمية لاحظت أن الكثير جداً من الطلاب لا يزالون يواجهون الرسوب، وقد تضافرت جهود طاقم المدارس ليحددوا المؤشرات الدقيقة المبكرة التي تنبئ عن رسوب الطلاب في المساقات، فعلى سبيل المثال، في ما يخص المؤشرات المتعلقة بالرياضيات، تعلم الطاقم أن أي طالب في الصف التاسع حصل على علامة "د" في اللغة الإنجليزية أو الرياضيات وأخفق في اختبار مرجعي المحك⁽¹⁾ في القراءة والرياضيات، سيرسب - أغلب الظن - في مساق الرياضيات اللاحق. وهذا صحيح، فالمشاكل في القراءة مؤشر واضح لا على الرسوب في اللغة مستقبلاً، بل وفي مساقات الرياضيات القادمة. ولم يتلق هؤلاء الطلاب في الماضي تدخلاً إلا بعد رسوبهم في واحد أو أكثر من مساقات الصف التاسع، والآن تستخدم مدارس جينكز تحليل البيانات لتمنع الرسوب.

والاستراتيجيات التي استخدمتها جينكز لها ثلاث سمات مدهشة، أولها أن التدخل يكون موجوداً ولا يأتي كرد فعل، فحتى عندما يحصل الطالب على علامة "د" ولم يرسب بعد، تقوم المدرسة بالتدخل ولا تنتظر الطالب ليرسب حتى تشرع باستراتيجيات التدخل. والسمة الثانية، أن من يقوم بالتدخل هم المميزون من طاقم المدرسة، ويمكن أن نصرب مثلاً بارزاً في قيادة المعلم بما يقوم به المعلمون الخبراء في هذه المدرسة، إذ يدرّسون الطلاب الأقوياء مساقات القبول، كما أنهم يتطوعون لتدريس الصفوف التي يواجه طلابها مشكلات. أما السمة الثالثة، فهي مراعاة عامل الوقت في استراتيجيات التدخل، إذ هو ضعف الوقت الذي يلتقي فيه المعلمون بطلابهم في الصفوف، وذلك خلافاً لما كان عليه الأمر في الماضي. وتعد هذه التدخلات إجبارية لكل الطلاب الذين

(1) الاختبار المرجعي المحك "Criterion-referenced test" اختبار يقيس إتقان الطالب لمهارات أو مفاهيم معينة في ضوء معايير واضحة ومحددة، من غير الحاجة إلى مقارنته بزملائه. (المترجم)

يحتاجونها، ويصرّ المعلمون والإداريون بقوة على أن ينجح الطلاب كلهم، حتى أولئك الذين يقاومون المطالب التي تعرض عليهم ليتجنبوا الرسوب.

وبطبيعة الحال، فإن تخصيص المزيد من الوقت لا يكفي وحده للنجاح، بيد أنه -أي الوقت- متغير حاسم في هذا الشأن، وحتى المعلمون البارعون المتسلحون بمنهاج ممتاز لا يستطيعون إلغاء إخفاق سنوات طويلة في التعلم ما لم يُعط الطلاب الوقت اللازم ليكتسبوا معرفة أساسية، وليسيطروا، كذلك، على متطلبات التعلم اللازمة لمستوى الصف، فعلى سبيل المثال، لا يتلقى الطلاب الذين يحتاجون تدخلاً في اللغة الإنجليزية حصصاً عادية تناسب مستوى الصف فحسب، بل حصصاً إضافية في القراءة والكتابة، وكذلك طلاب الرياضيات لا يتلقون حصصاً عادية في الجبر "1"، بل يتنظمون في مختبر للجبر يتعلمون فيه أسس عمليات الأعداد وحل المشكلة والتحليل.

والنتائج تحكي عن نفسها، ففي حصص الرياضيات العادية التي يشهدها الطلاب الذين ليسوا بحاجة إلى تدخل، حصل (38%) من الطلاب على علامة "أ" أو "ب"، و حصل (36%) منهم على علامة "ج"، وفي حصص مختبر الرياضيات التي يشهدها الطلاب المحتاجون إلى تدخل مقارنة مع أقرانهم، وعُدّوا على مشارف الرسوب، حصل (46%) منهم على علامة "أ"، أو "ب"، وحصل (25%) منهم على علامة "ج". وخشية أن يعزو بعض المشككين هذه النتائج إلى التحيز لصالح معلمي حصص التدخل، تأمل ما يأتي: في امتحان الولاية في مبحث الرياضيات حقق (42%) من الطلاب الذين تلقوا حصصاً في المختبر (تدخلاً)، مستويات متقدمة أو مرضية مقارنة مع (20%) من الطلاب الذين درسوا اعتيادياً من غير تدخل.

فما سر هذا النظام المجدي؟ قال مدير التعليم كيربي ليمان في مقابلة معه إنه يثق بقيادة المعلم، وعلق: لقد اختير المعلمون المهرة ليضطلعوا على نحو مباشر بالمساقات العلاجية، وأضاف: إننا نتخذ القرار الصائب إذ نضاعف الوقت المخصص للطلاب

الذين يواجهون تحديات كبيرة في الرياضيات وفروع اللغة، ونستخدم أفضل المعلمين الموجودين لنوفر للطلاب مثل هذه المعالجة.

لقد استطاعت مدرسة جينكز الثانوية تقليص حالات الرسوب لدى طلابها بشكل ملحوظ من خلال التدخل الحاسم والفوري قبل حدوث الرسوب، وتعليق مدير التعليم على هذا النجاح خصوصاً معبراً ومؤثراً: "لا نزال غير راضين عن النتائج، ولن يُقنع مدير التعليم الدكتور ليمان وزملاؤه إلا بأن يحقق طلابهم نسبة (100%) من الإتقان.

هل يضر التدخل بالمسابقات الاختيارية⁽¹⁾

عندما توفر مدرسة ما وقتاً إضافياً للطلاب والمعلمين ليمنعوا الرسوب، يشار جدل محتوم حول أثر ذلك في المسابقات الاختيارية، فطلاب الصف التاسع الذين يتلقون معالجات (تدخلات) في الرياضيات أو الكتابة أو القراءة يخسرون تلك المسابقات الاختيارية، وبطبيعة الحال عندما يرسل الطلاب في اللغة والجبر ويعيدون هذه المسابقات في الصفين العاشر والحادي عشر فإنهم سيخسرون المسابقات الاختيارية في هذين الصفين، الأمر الذي يسبب مزيداً من الإحباط للمعلمين والطلاب على حد سواء، وكما تشير نتائج مدرسة جينكز بوضوح، فإن منع الرسوب في الصف التاسع سيقود إلى تقليل المسابقات المعادة لاحقاً في المدرسة الثانوية⁽²⁾.

(1) المسابقات الاختيارية "Elective" مسابقات تطرحها المدرسة ليختار منها الطلاب ما يناسب رغباتهم واهتماماتهم، فهي ليست إجبارية على الطلاب جميعهم. (المترجم)

(2) وسيتيح هذا الأمر أمام الطلاب الفرص للانخراط بالمسابقات الاختيارية. (المترجم).

القيادة على كل مستوى:

تواجه مدرسة جينكز وغيرها الكثير من المدارس، في محاولاتهم لمساعدة الطلاب الضعاف، تحديات لا يمكن التصدي لها من خلال برنامج إضافي، أو متحدث ملهم، أو إصدار أمر إداري، فمن المؤكد أن النجاحات التي حققتها هذه المدارس جاءت نتيجة قيادة ملهمة، قيادة حدثت في كل مستوى، بما في ذلك المعلمين الذين وضعوا اهتمامات طلابهم في المقدمة.

خاتمة

مخاطر التغيير ومكاسبه

مثل محام عند نهاية محاكمة دامت طويلاً، لدي الفرصة الآن لأنهي محاجتي. لقد قدّم عملائي من المربين وقادة المدارس الذين التقيت بهم في الصفحات الماضية بيئة قوية على قيادة التغيير الفاعلة، والقرار الذي هو أمامك، وأمام غيرك من أعضاء هيئة المحلفين، يعتمد على مدى قناعتك بأن هذه البيئة موثوقة وأصيلة وكافية منطقياً لتتخذ قراراً نهائياً. والمشكلة، بطبيعة الحال، أن هيئات المحلفين يمكن أن يرتكبوا أخطاء، إذ قلما يمتلكون معلومات كاملة تماماً، ودائماً ما يستمعون إلى محامين مهرة يقدمون بيئة تقنع الهيئة باستنتاج مخالف لما توصلت إليه. كيف ستصدر قراراً حيال القضية التي بين يديك⁽¹⁾؟

معيّار البيئة

أولاً، لدى هيئات المحلفين معايير للبيئة، وربما شكّلت الخبرة الفردية بيئة قوية، وهذه القصص المفعمة بالتفاصيل الشخصية والعاطفة القوية قد تبدو مقنعة جداً. وفي سياق التغيير تبدأ هذه القصص أحياناً: لقد حاولت القيام بهذا في مدرستي، ولكنه لم يجدي. وأحياناً لا تكون الخبرة الفردية ذات صلة مباشرة، ولكنها تبقى نابعة من القلب

(1) المقصود هذا الكتاب بما يحويه من رؤى تغييرية مدعومة بالأدلة.

ومقنعة، كما في قول البعض: إن هذه الفكرة الجديدة هي مجرد اسم جديد مختلف لما نحاوله منذ 20 عاماً، وتلك الفكرة القديمة غير صالحة وغير موثوق بها كليةً، ولعل الحجة الأكثر تكراراً ضد التغيير تعتمد على المعتقدات الشخصية وعلى السياقات المتفردة للشهود: لا أكثرث بما تقوله المقالات والدراسات عن أمكنة أخرى، إذا أنت لم تدرس مدرستي وطلابي فكيف أعرف أن ما تقوله تلك المقالات والدراسات ينفعني في مدرستي؟.

ولحسن الحظ، يوجّه القضاة هيئات المحلفين نحو استخدام معيار عند أخذهم بمصادر بديلة للبيئة، ففي قضية جنائية ما، يكون المعيار هو أن البيئة التي تدين المدعى عليه يجب أن تستند إلى شبهة معقولة، أما في قضية مدنية ما، فثمة معياران يمكن توظيفهما، الأول أن الطرف الغالب ينبغي أن يظهر أرجحية البيئة، وكما يشير كارلسن وإموينكلرايد وكيونكا (Carlson, Imwinkelried & Kionka) (1991): 'ينبغي أن تكون هناك أرجحية للبيئة لصالح الطرف الذي عليه عبء الإثبات'⁽¹⁾... ولا تعني زيادة أرجحية البيئة زيادة في الكم أو في عدد الشهود، بل تعني أن تزداد شأنًا وأهمية. (ص995).

والمعيار الثاني هو ذاك المتعلق بكون البيئة واضحة ومقنعة (ص996)، وهذا تعبير يستخدم بالتناوب مع تعبيرات أخرى مثل: واضحة ودقيقة وغير مشكوك فيها، وإدانة واضحة من غير تردد، وواضحة، ومرضية ومقنعة (ص996)، وهذا معيار أعلى للبيئة يستخدم في القضايا التي تضم أفعالاً جنائية ومدنية، مثل شهادة شاهد العيان، والبيئة المتحصّل عليها في أثناء التفتيش من غير إذن رسمي. ومعيار البيئة لا يمكن أن يكون لدى هيئة المحلفين يقيناً علمياً ثابتاً، لذا فإنك بعدك عضو هيئة محلفين في قضية هذا

(1) عبء الإثبات Burden of Proof: مصطلح قانوني يعني إقامة الدليل على صحة ما يدعيه أحد الطرفين وإلا خسر القضية. (المترجم)

الكتاب لست مطالباً بتقويم ما ورد في فصول الكتاب السابقة من بيانات ثم تسأل: هل تشكل هذه يقيناً علمياً ثابتاً، وهل سيجدي كما لو كان قانوناً كونياً ثابتاً؟، إذ لو حصل هذا، سيكون كل عضو في هيئة المحلفين عاجزاً، ولن تحل الحالات أبداً، ولن يحدث التغيير أبداً في المدرسة أو في أي منظمة أخرى. والمطلوب منك، عوض ذلك، أن تختار أي الطرفين في كل حجة أو زعم لديه بيئة أفضل، وما سوف تقرره على أنه الأفضل لا يعتمد على حجم الأفراد الذين يأخذون بتلك الحجة أو ذاك الزعم ولا على عواطفهم، بل على عمق البيئة واتساعها وتناغمها.

في هذا الكتاب، وفي قائمة المراجع التي تدعمه، لديك بوضوح أرجحية للبيئة في طرفك، ففي كثير من الحالات زعمت أن البيئة واضحة ومقنعة، ومن أمثلة هذه البيانات:

- بيانات من البحوث المختلفة سواء أكانت ذات منهجية كمية أم نوعية.
- بيانات من مجموعات الطلاب المتباينين ديموغرافياً، كالمجموعات الشديدة أو القليلة الفقر، فالمدارس التي ذكرت التحق بها نسبة أقليات عالية أو متدنية، ونسبة عالية أو متدنية من الناطقين بغير الإنجليزية.
- بيانات من مناطق جغرافية مختلفة، تضم مدارس في الولايات المتحدة وكندا، ومثالاً من أفريقيا، وأنا الآن وزملائي بصدد جمع بيانات من مدارس في أمريكا الجنوبية، وآسيا، وأوروبا وأستراليا لنضمن أن تكون الطبعات القادمة للكتاب أكثر شمولاً.
- بيانات من باحثين مختلفين، فرغم أن غالبية ما تحدثت عنه في هذا الكتاب ينبثق من عملي المباشر في المدارس حول العالم، إلا أن الاستنتاجات التي تحدثت عنها مدعومة بما يقوله الباحثون الآخرون، لذا، فإن البيئة التي أمامك لا تمثل قصصاً مجتمعة خاضها مربٍ ما، بل هي بيانات مختلفة من مصادر وأساليب متنوعة،

وعندما تقارن هذه البيئة بتلك التي تعارض التغيير كما أشار الكتاب، فثمة شك قليل سينتابك لتقرر أي الجانبين لديه عبء الإثبات.

وسواء أتناولت كيفية تحسين التحصيل في القراءة والكتابة، أم زيادة حضور الطلاب إلى المدرسة، أم تطوير نظام وضع العلامات في مدرستك، أم التأثير في طاقمك، أم إعادة هيكلة سياسة المساءلة، أم الانغماس في أي من الإصلاحات التي عاجلها هذا الكتاب، فإنك لست بحاجة إلى التفكير ملياً في هذا السؤال إلى ما لا نهاية، وأي هيئة محلفين ينبغي أن تكون قادرة على تقويم البيئة لتقرر من ثم الإجراء الأنسب، ولسوء الحظ، فإن هيئات المحلفين لا تصل دائماً إلى هذه القرارات المفصلية اعتماداً على البيئة.

ماذا لو وصلت هيئة المحلفين إلى طريق مسدود؟

عندما يكون المطلوب هو الوصول إلى قرار مُجمَع عليه، كما هو الحال في أي محاكمة جنائية، يمكن لعضو واحد في هيئة المحلفين أن يمنع الأعضاء الأحد عشر المتبقين من الوصول إلى ذلك القرار. وفي بعض السلطات القضائية، بالنسبة لحالة مدنية ما، يكون المطلوب هو اتفاق (9) من أصل (12) محلفاً للوصول إلى حكم يفصل في القضية. وهكذا يمكن لـ (4) من أصل (12) -أي ما نسبته (33%) من المحلفين- أن يمنعوا عملية صنع القرار من المضي قدماً. وأحياناً تصل الهيئة إلى طريق مسدود لأن أحد أعضائها غير مرتاح الضمير ويتباه شك في القرار الذي سيُتخذ، ونحن نوقر الشخصية التي جسدها هنري فوندا في اثنا عشر رجلاً غضباناً⁽¹⁾ بسبب ثباته على موقفه في وجه المعارضة. وتتضمن حالات أخرى واحداً من المحلفين يكون متمرداً، فيتجاهل البيئة،

(1) اثنا عشر رجلاً غضباناً "Twelve Angry Men" فيلم قام ببطولته الممثل هنري فوندا "H. Fonda" في عام 1957م، ثم أعيد إنتاجه في الأعوام 1997، 2004، 2006، يحكي الفيلم قصة هيئة من المحلفين مكونة من (12) رجلاً يتدبرون اتخاذ قرار في غرفة المحلفين بشأن تجريم أو تبرئة شخص ما على أساس الشك المتعقل "reasonable doubt". (المترجم)

ويركن إلى تحيز شخصي، ويخشى ردود الفعل على حكم غير مألوف، أو لا يأخذ بما توصل إليه غالبية المحلفين لأنه لا يملك ما يقوله تجاه البيئة موضوع الدراسة. وأحياناً يتخوف أعضاء هيئة المحلفين من القيام بخطأ، لأن اتخاذ قرار في قضية ما قد يقود إلى استنتاج معاكس لدى البعض.

وعندما تصل هيئة المحلفين إلى طريق مسدود، فثمة خياران متاحان، الأول هو ما يسمى بـ "تعليق الهيئة"، أو عجزها عن اتخاذ أي قرار، والثاني -وهو الأكثر شيوعاً- أن يوجه القاضي أعضاء الهيئة أن يستمروا بالتدبر والمحاولة مرة ثانية، ويعيدوا فحص البيانات، وأن يستخدموا مهاراتهم وقدراتهم ويعملوا بجهد ليصلوا إلى قرار. وفي أغلب القضايا، لا يتمخض عملهم الجاد عن شيء، فيعملون فترات أطول، ويستدلّون من خلال البيانات، ويأخذون بوجهات نظر مختلفة، ويقومون بواجبهم إلى حد أقصى لاتخاذ قرار اعتماداً على أفضل البيانات التي وفروها. والشيء الذي لا يُسمح لهم به هو الانتظار في حجرتهم إلى ما لا نهاية إلى أن يُأتى بالبيئة الكاملة التي لا غبار عليها، إذ ينبغي أن يتخذوا قراراً في ضوء ما يملكونه من بيانات.

وفي كثير من المناقشات التربوية، علينا أن نقرر، كمعلمين وقادة وصانعي قرار ومواطنين، هل سنكون هيئة محلفين معلقة، ننتظر البيئة الأمثل في الوقت الذي لا تتلقى فيه أجيال من الطلاب فرصاً محسنة قد توفرها لهم التغييرات المذكورة في هذا الكتاب. ولاحظ كلمة (قد) في الجملة السابقة، لأنه بالرغم من قوة البيانات الواردة في هذا الكتاب، إلا أنها ليست -ولا ينبغي لها أن تكون- يقيناً علمياً ثابتاً. وعندما يقول البعض: "هل يمكن أن تضمن لي أن الكتابة غير القصصية ستحسن تحصيل الطلاب في العلوم؟" أو "هل يمكن أن تعديني أن نظام وضع العلامات الجديد سيقبّل من رسوب الطلاب؟"، فإن الإجابة ستكون دائماً بالنفي. وطبعاً الشيء نفسه صحيح عندما يسأل أولياء الأمور: "هل تستطيع أن تعديني أن مطعموم شلل الأطفال سيحمي ابني من

الشلل؟، ومرة ثانية، الجواب الحزين هو لا، ولكني أستطيع أن أعد بأن طفلك وبقية الأطفال في المجتمع سيكونون أكثر أمناً عندما يأخذ ابنك المطعوم، أقول هذا مع اعترافي أن واحداً من كل 2.4 مليون طالب أخذ المطعوم قد يكون لديه رد فعل معاكس أو ربما عانى من المرض. وإذا جعلنا هذا الاحتمال يوقف انتشار التطعيم ضد شلل الأطفال، فعلينا العودة إلى الأربعينيات والخمسينيات عندما أصيبت أعداد مذهلة من الأطفال بهذا المرض وخرجوا منه بأوصال ضامرة ورثات تالفة، وعليه فإن غياب اليقينية لا توقف نهجاً عاماً جيداً دُرج على الأخذ به سواء في الطب أم في التربية.

اختيارك للأخطاء:

عند الخلوص إلى قرار جراء تدبراتكم، أيها الأعضاء في هيئة المحلفين، لن يكون أمامكم اختيار مثالي لا يشوبه النقص، بل عليكم اختيار واحد من خطأين، الخطأ الأول أنك ستحدث تغييرات تربوية أساسية وإن بدت في بعض الأحيان غير فاعلة أو ضرورية، وقيامك بهذا الخطأ سيجعلك تكابد النقد من بعض المشائمين الذين سيقولون بعد مرور سنة: "أرأيت، لقد قلت لك لا حاجة لنا بهذا".

والخطأ الثاني أنك ستفشل في إحداث تغييرات تربوية أساسية، وستمر سنة أو ستان أو ربما جيل، قبل أن يستخدم أحد آخر المعلومات التي لديك، وسيقوم -على الأقل- بتنفيذ التغييرات التي فكّرت بها، والقادة على كل مستوى، وعلى امتداد جيل من الطلاب، سيسألون عندئذٍ: "لماذا لم تقم بهذا في وقت مبكر؟".

لذا، فإن السؤال النهائي ليس: "كيف نصنع قرارات مثالية؟" بل هو: "كيف نختار الخطأ الأفضل لنقوم به، والخطأ الأول -إحداث تغيير غير فعال تماماً- سيتركك عرضة للنقد من المجموعة نفسها من المشائمين وتذمرها، أولئك الذين يتجنبون التقدم الآن تماماً كما أخروا إلغاء العقاب البدني جيلاً كاملاً. لقد كانت البيانات واضحة، غير أن

هيئات المحلفين التربوية هذه الأيام تبقى أمام طريق موصود، غير قادرة على الخلوص إلى استنتاج معين، والهيئات المحاطة بمثل هذه الانتقادات، تختار المجتمع المحلي ومدى شيوع قرار أحد أعضائها وألفة المجتمع به، وتفضله على واجبها، والأطفال هم من يدفع الثمن. إن فشلك في القيام بما تقوله البيانات قد يقيك من استهجان المشائمين، ولكنه سيعرضك لمحاكمة، قد تمتد سنوات، من الطلاب والمجتمعات التي أخفقت في مد يد العون لها.

لقد بذلت قصارى جهدي لأضع بين يديك بيانات تأخذها بعين الاعتبار كما يفعل المحلفون اليوم، ولن يكون قرارك مثالياً، بل سيكون اختياراً لواحد من خطأين: العمل أو عدم العمل، البيئة أو التخمين، نقد المشائمين لك أو نقد أجيال المستقبل.

اختر بحكمة وترو.

الملحق (أ)

الوثائق الداعمة لتهيئة ظروف التغيير النظامي

يضم هذا الملحق الوثائق الآتية:

- تاريخ المدرسة في المبادرة بالتغيير.
- توليف أدبيات البحث في التغيير ومناقشتها.
- أسباب فشل التغييرات في المدرسة.
- الافتراضات الأساسية للتغيير التربوي الناجح.
- أسئلة تسألها نفسك عند عزمك على التغيير.
- أسئلة مجموعة التركيز حول جاهزية التغيير.
- سلسلة الجاهزية للتغيير.
- أداة قياس الجاهزية للتغيير.
- مصفوفة جاهزية المتفعين للتغيير.

إن المؤلف مدين للدكتور مايك واست، وهو مدير تعليم سابق لمدارس بريستول في كنيكت، والآن هو مستشار لقيادة التغيير، لقد أسهمت بصائره وحذاقته في هذا الكتاب على نحو كبير، وهذه الوثائق يمكن للمدارس أن تعيد إنتاجها لغايات غير تجارية، ويمكن تحميلها من الموقع www.ChangeLeader.info.

تاريخ المدرسة في المبادرة بالتغيير:

تعليمات: استخدم هذا النموذج لتقود نقاشاً عن تاريخ التغيير في مدرستك، استخدم نسخة منفصلة منه لكل تغيير تقوم بمراجعته، وحدّد في كل تغيير ما تم على نحو صحيح، وما تم على نحو خاطئ، وسيقود توليف هذا النقاش إلى قائمة من الدروس التي تعلمتها من أجل تغيير فعال.

التغيير السابق:

ما تم على نحو خاطئ	ما تم على نحو صحيح

توليف أدبيات البحث في التغيير ومناقشتها:

المؤلفات الثلاثة المستخدمة في هذا النشاط هي: كتاب جون كوتر (John Kotter) (2006) قيادة التغيير، وكتاب مايكل فولان (Michael Fullan) (2008): الأسرار الستة للتغيير، وكتاب تشارلز ريجيلوث (Charles Reigeluth) (2006): النظام الإرشادي في التربية التحويلية.

في كتابه قيادة التغيير، يصف كوتر ثماني مراحل يعتقد أنها ضرورية لكل تغيير ناجح ودائم، وهذه المراحل الثماني واضحة وليست بحاجة إلى شرح. أما فولان، فيصف في كتابه: الأسرار الستة للتغيير، ستة شروط ينبغي أن تستحضرها أي مدرسة لتحديث تغييراً ناجحاً ومستمراً، وهذه الشروط بحاجة إلى شيء من الشرح:

- أحبب موظفيك: احرص على تطوير موظفيك وامددهم بأسباب السعادة.
- اربط الزملاء بالغرض (من التغيير): قوِّ التفاعلات الهادفة بين الزملاء.
- سيادة بناء القدرة: احرص على تطوير الفاعلية الفردية والفاعلية الجمعية، لدى مجموعة ما أو نظام، واستثمر ذلك لتحقيق تحسينات ذات دلالة.
- التعلم يعني العمل: أظهر العمل وتعلم لتعمل أفضل على أنهما شيء واحد.
- قواعد الشفافية: أشرك الجميع على نحو واضح بالنتائج والممارسات التي قادت إلى تلك النتائج.
- الأنظمة تتعلم: يتعلم النظام من نفسه على نحو مستمر⁽¹⁾، ويتعلم الأفراد في النظام أشياء جديدة طوال الوقت.

(1) هذا تعبير آخر للتطوير المستمر، انظر هامش صفحة (163). (المترجم).

بالنسبة لتشارلز ريجيلوث، فهو أقل شهرة من كوتر وفولان، ولكنه أبلى بلاء حسناً في مجال تحسين إحدى المناطق التعليمية من خلال عملية تغيير أصيلة. ويضم كتابه ست خطوات عرضها بشكل متسلسل، وكما هو الحال في مراحل كوتر، فإن خطوات ريجيلوث تشرح نفسها.

إن غاية هذا النشاط هي أن يقف القارئ على فكرة عامة عما يقوله الباحثون في هذا الشأن، لينظر من ثم إلى أوجه التقارب في تفكيرهم.

ورغم أن خطوات كوتر و ريجيلوث ليست متناغمة تماماً، إلا أن ما يلفت النظر تشابههما في قيادة التحالف (عند كوتر) والفريق المبادر بالتغيير (عند ريجيلوث)، كذلك في الحاجة القوية لبناء القدرة المعبر عنها في كل نظرية، أخيراً تشير كل نظرية إلى الحاجة إلى ترسيخ منحى جديد في الثقافة أو تأكيد أن النظام يتعلم أو تنفيذ النظام وتطويره.

وإذا ما أخذ هذا النشاط وحده، فإن تفاصيل أخرى كتلك التي سيقى أعلاه ستكون ضرورية، غير أن قراءة المؤلفات الثلاثة وإن بدت أمراً مثالياً إلا أنها غير واقعية.

كوتر	فولان	ريجيلوث
الإحساس بالحاجة الملحة	أحبب الموظفين	التغيير النظامي
قيادة التحالف	اربط الزملاء بالغرض	الفريق المبادر
الرؤية والاستراتيجية	سيادة بناء القدرة	بناء القدرة من أجل التغيير
انشر الرؤية	التعلم يعني العمل	تصاميم لمدارس جديدة
الإجراء التمكيني	قواعد الشفافية	نفذ وطور
المكاسب القصيرة الأمد	الأنظمة تتعلم	
تقوية المكتسبات		
رسخ منحى جديداً في الثقافة السائدة		

المناقشة: ما المشترك في نتائج هذه الأبحاث؟

أسباب فشل التغيير في المدارس

كورت سكوير وتشارلز ريجيلوث

إنّ التاج الأكثر أهمية الذي ينبغي أن تحققه أي عملية تغيير أساسية هو تغيير نزعات المتفعين ومعتقداتهم عن التربية، ومن غير هذا فليس من المحتمل أن ينجح التغيير (Squire & Reigeluth, 2000, P.150).

جون غودلاد⁽¹⁾

إن أحد الأسباب الرئيسة التي تمنع المدرسة أن تتغير هو أن التغيير يحتاج قيادة، إنه يحتاج التزاماً، وقيادة ذكية، وأجندة للعمل، ووعياً بالشروط التي ينبغي أن تراعى، وبالاستراتيجيات التي يجب أن توظف من أجل التأثير في التغيير (Goldberg, 2000, P. 84).

ويتطلب التغيير قيادة على مدى طويل، غير أن معظم قادة المدارس لا يقفون في مراكزهم المدة الزمنية الكافية لإحداث تغيير مؤثر. (Goldberg, 2000, PP. 84-85).

(1) جون غولاد "John Godlad" من المنظرين التربويين المرموقين على مستوى العالم، له إسهامات أصيلة لا سيما فيما يتعلق بنظرية المنهاج، من أشهر كتبه: مكان يدعى المدرسة "A place called school". وقد أدلى بآرائه هذه في مقابلة أجراها معه م. غولديرج، نشرتها مجلة Phi Delta Kappa، عام (2000م). (المترجم)

وإذا أردت أن تمضي في عمليات أصيلة للتجديد، فإنه ينبغي أن يلتزم عدد كبير من الناس بالأجندة، وأن يستنفذوا وقتاً يكافؤون عليه. (Goldberg, 2000, P. 85).

بيتر سنج وزملاؤه

إن الخطأ الرئيس الذي يرتكبه المجددون في استراتيجياتهم هو أنهم يركزون في تجديداتهم على ما يحاولون عمله أكثر من تركيزهم على فهم أثر الثقافة الأكبر والبنى والمعايير في جهودهم. (Senge et al, 1999, p.26).

مايكل فولان

يفشل التغيير التربوي -إلى حد ما- بسبب افتراضات المخططين -وإلى حد ما أيضاً- لأن حل المشكلات الجوهرية عمل معقد. وتتفاعل عوامل عدة مثل خصائص التغيير، وخصائص المنطقة التعليمية وخصائص كل مدرسة بمعلميها، والعلاقات الخارجية من حيث وجودها وشكلها، في إيجاد الظروف التي ستسمح بالتغيير أو ستمنعه. إن التغيير يتطلب اجتماع العوامل الصحيحة لدعم عملية إعادة التعلم وتوجيهها، على نحو يعلي من شأن حاجات الأفراد والجماعات، وفي الوقت نفسه، تحفز الأفراد وتحثهم على التغيير من خلال تهيئات وقفزات تدريجية متناقصة على طريق مأسسة التغيير المطلوب (أو رفضه إن لزم الأمر)، في حين أن نظريات التغيير المعتمدة على عامل واحد فقط محكوم عليها بالإخفاق (Fullan, 2007, p.36).

بالنظر إلى الاقتباسات السابقة، لخص في جملة واحدة أسباب فشل التغيير في المدرسة:

افتراضات أساسية للتغيير التربوي الناجح

- 1- لا تفترض أن رؤيتك حول ما ينبغي أن يكون عليه التغيير هي التي تستحق التنفيذ.
- 2- افترض أن أي تجديد دالّ، إذا ما أريد أن ينتج عنه تغيير، يتطلب أفراداً ينفذونه متحررين من معانيهم الشخصية.
- 3- افترض أن الصراع والاختلاف ليس محتوماً فحسب، بل هو أساسي للتغيير الناجح.
- 4- افترض أن الأفراد يحتاجون إلى إلحاح وحث على التغيير، ولكنه سيكون (أي التغيير) فعالاً فقط تحت الظروف التي تسمح لهم بالتفاعل -من مراكزهم- مع المنفذين الآخرين، وأن يظفروا بالمساعدة، ويطوروا قدرات جديدة.
- 5- افترض أن التغيير الفعال يتطلب وقتاً.
- 6- لا تفترض أن سبب عدم التنفيذ هو الرفض التام للقيمة المتجسدة في التغيير، أو أن السبب هو المعارضة الشديدة له.
- 7- لا تتوقع أن كل المجموعات أو غالبيتها ستتغير.
- 8- افترض أنك بحاجة إلى خطة مبنية على الافتراضات السابقة (أعلاه)، وأنها تأخذ بالعوامل المعروفة للتأثير في التنفيذ.
- 9- افترض أن المعرفة، مهما كان حجمها، لن توضح على نحو مكتمل ما يفصح عنه الإجراء.
- 10- افترض أن تغيير ثقافة المنظمات هو أجندة العمل الحقيقية، وليس تنفيذ تجديلات فردية (Fullan, 2007).

أسئلة تسألها نفسك عندما تعترض البدء بالتغيير:

- 1- ما المهارات التي يحتاجها الأفراد المسؤولون عن تنفيذ التغيير؟ هل يمتلكون هذه المهارات؟ إذا لم يكونوا كذلك فكيف يمكن لهم أن يكتسبوها؟
 - 2- ما حجم التدريب المطلوب؟ وأين سيكون؟ وكم تكلفته؟ وكيف سنحصل على مخصصاته المالية؟
 - 3- كيف سيكون شعور أولياء الأمور تجاه التغيير؟
 - 4- إذا بدأنا بتلقي دعم للبدء، فما المتوقع من مجلس التعليم القيام به؟.
 - 5- كيف يمكن أن نتغلغل في اتحاد المعلمين حتى لا تكون ردود أفعال المعلمين سلبية فحسب؟
 - 6- كيف يمكن أن نطور الدعم السياسي اللازم حتى نرى هذا التغيير مكتملاً؟
 - 7- هل أنا مستعد، كمحفّز على التغيير، للبقاء هنا سنوات عديدة محتملة لأغرس هذا التغيير في ثقافة المدرسة أو المنطقة التعليمية؟
 - 8- كيف يمكن أن نطور خطة تسمح لنا بالتعامل مع أشياء لا نستطيع التنبؤ بها سلفاً؟
 - 9- هل ثمة مهارات عليّ، كمحفّز على التغيير، أن اكتسبها قبل أن أبدأ بالتغيير؟
- هل ثمة أسئلة أخرى يمكن أن تضيفها؟

أسئلة مجموعة التركيز حول الجاهزية للتغيير

تُستخدم مجموعات التركيز في البحوث النوعية، فمن خلال النقاشات الثرية والأحاديث المفصلة نستطيع أن نتعلم حقيقة ما وراء الأرقام. وتمتد هذه المجموعات لتطال منتفعين مختلفين، كالمعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب، وكذلك المجموعات التي قد لا تستجيب لأدوات مسحية أو اتصالات. في مركز القيادة والتعلم، على سبيل المثال، أصررنا على إدارة مجموعة تركيز من أولياء الأمور لبحث في اللغة التي يستخدمونها في بيوتهم، كما قمنا بالعناية بأطفال هؤلاء، وبتأمين المواصلات والطعام، فهذه ضروريات إذا ما كان غرض بحث مجموعة التركيز الاستماع إلى فئة واسعة من أولياء الأمور.

والسرية من الأمور الهامة التي ينبغي أن تؤخذ بالاعتبار في بحث مجموعة التركيز، لذا فإنه من الضروري دائماً أن يكون الباحث المستقل قادراً على توفير استقلالية مطلقة عن المدرسة، وتوفير السرية للمشاركين في المجموعة، فعندما يقول المقابلون المحليون⁽¹⁾: "حسناً، كن صادقاً معي، وقل كل ما يجول في خاطرك". فهذه إيماءة جيدة. ومع هذا، فمن المؤكد أنه يعيش أحياناً في الذاكرة الحية لمعظم المشاركين في مجموعات التركيز أن الصراحة قد كوفئت بمقابل ديكتاتوري لم يقدرها، لذا فإن استخدام شخص مستقل يتولى طرح الأسئلة في مجموعات التركيز ليس مؤشراً على عدم ثقة القيادة الحالية للمدرسة، بل هو إرث متناقل عقوداً طويلة سبقت هذه القيادة.

والأسئلة الآتية صمّمت للشروع بنقاش يعالج اتجاهات مجموعات المنتفعين نحو مجالات الجاهزية للتغيير، وعلى الشخص المقابل أن يستخدم هذه الأسئلة ليستنطق أعضاء المجموعة، في حين يقوم شخص آخر بتدوين استجاباتهم، وبعد أن تنتهي الجلسة

(1) أي من هم من داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية. (المترجم)

يقوم المقابل والمدوّن بمراجعة ملاحظتهما، ويستخدمان الأداة الواردة في الصفحة (190) لتقدير كل استجابة على السلسلة الموجودة في الصفحة (188):

تاريخ التغيير:

1- ما الجهود التغييرية الماضية أو الحالية التي تستطيع تذكرها؟

2- ما الذي تعتقده حول كل جهد؟

3- إلى أي مدى تشعر بالارتياح تجاه التغيير بشكل عام؟

الحاجة للتغيير:

4- هل هناك حاجة للتحسين في مدرستك؟

5- ما أكثر الأشياء التي لم تنل رضاك؟

6- أي التغييرات تتمنى أن ترى؟

الرغبة في التغيير:

7- هل ترغب بمجموعتك بالقيام بالتغيير، على النحو الذي تسير فيه أعمالك،

بغية تحقيق التغيير المطلوب؟

8- هل لك أن تعطي أمثلة عن التغييرات التي ترغب بعملها؟

9- هل كنت لتقوم بهذه التغييرات في حال مررت بصعوبة أو عدم ارتياح

لبرهة من الزمن؟

10- هل ستكون هذه التغييرات مؤقتة أم دائمة؟

11- هل تعتقد أن متفعين آخرين سيرغبون بالقيام بتغييرات حتى لو كانت

صعبة أو غير مريحة لهم في البداية؟

الإيمان بالقيادة:

- 12- هل تعتقد أن القيادة الحالية لديها القدرة على إنجاز التغيير المقترح بنجاح؟
لماذا أو لماذا لا؟

خطة التغيير:

- 13- هل تعتقد أن الخطة التي وُضعت قادرة على تحقيق الأهداف؟ لماذا أو لماذا لا؟

- 14- ما نقاط القوة في الخطة من وجهة نظرك؟ وما نقاط الضعف؟

- 15- ما الذي يمكن أن تغيره في الخطة بغية تحسينها؟

المهارات اللازمة للتنفيذ:

- 16- هل تعتقد أن مجموعتك لديها المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ خطة التغيير؟

- 17- إذا كانت الإجابة ب (لا)، فهل تعتقد أن المجموعة ترغب باكتساب تلك المعرفة والمهارات؟

- 18- كم سيستغرق ذلك في رأيك؟

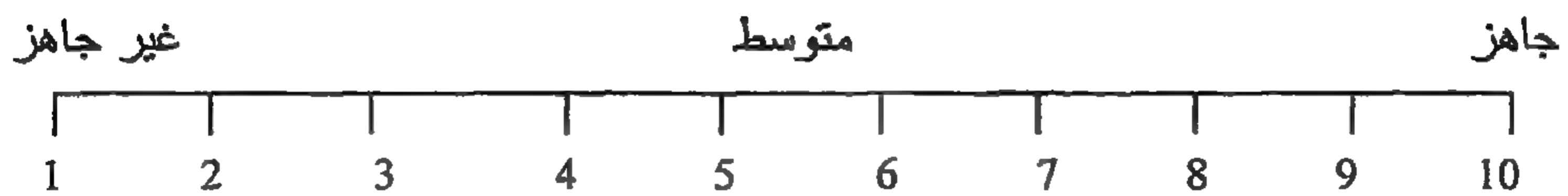
- 19- هل تعتقد أن بعض أعضاء المجموعة لن يكونوا قادرين على اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة وإن أبدوا رغبتهم بذلك؟

سلسلة الجاهزية للتغيير

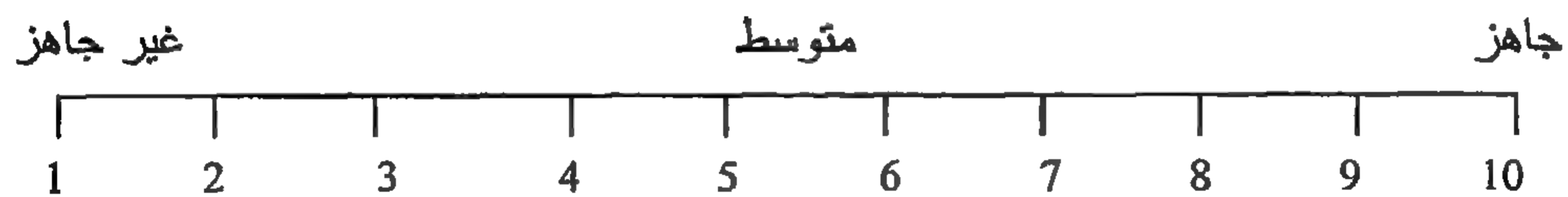
بعد جمع المعلومات المتعلقة بمدى جاهزية كل مجموعة من المتفاعلين للتغيير، ضع تقدير كل مجموعة لكل مجال على هذه السلسلة، مستخدماً أداة قياس جاهزية التغيير الواردة في الصفحة (188)

مجموعة المتفاعلين

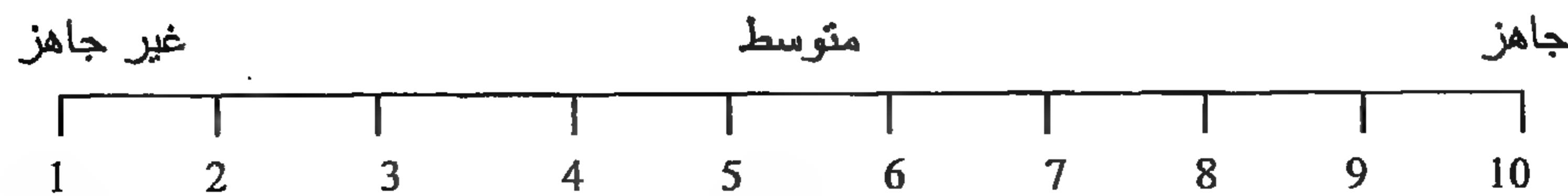
تاريخ التغيير:



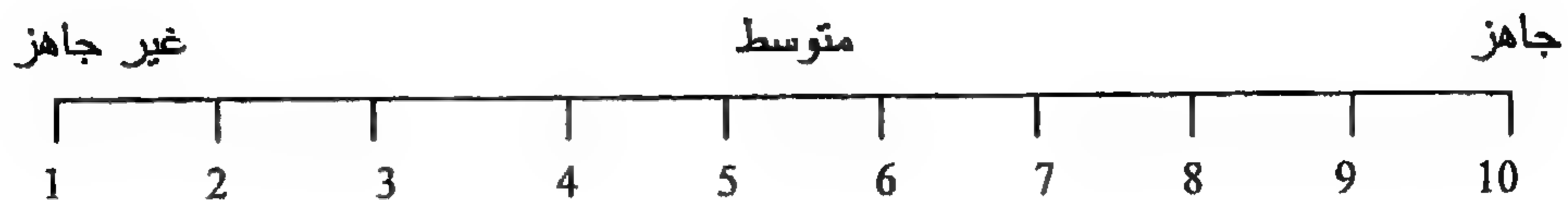
الحاجة للتغيير



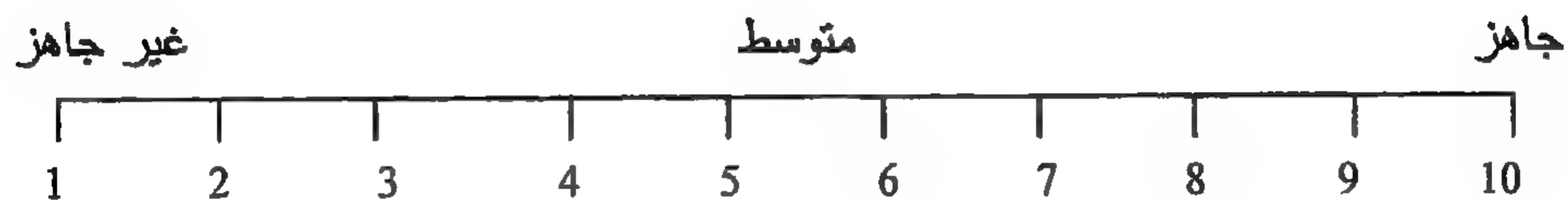
الرغبة في التغيير



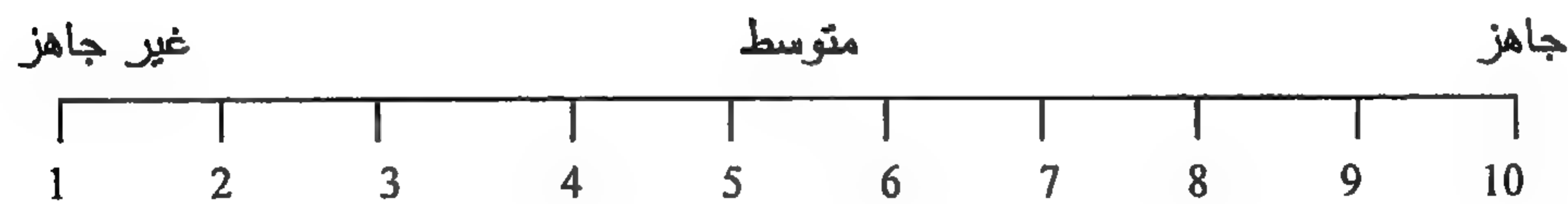
الإيمان بالقيادة



خطة التغيير



المهارات اللازمة للتنفيذ



أداة قياس الجاهزية للتغيير

المجال	جاهز	متوسط	غير جاهز
تاريخ التغيير	ترى المجموعة التغييرات السابقة إيجابية وناجحة بشكل عام.	تمر المجموعة بتغيير سابق، وترى أن التغيير السابق ليس له أثر دال فيها.	ترى المجموعة التغيير السابق غير ناجح بشكل عام، ولها تجربة سلبية.
الحاجة للتغيير	تدرك المجموعة أن الظروف الحالية غير مقبولة، وأن التغيير مطلوب إذا ما أردنا التقدم.	تدرك المجموعة أن الأمور يمكن أن تكون أفضل، ولكنها غير راضية تماماً بهذه الأمور بوضعها الحالي.	لا ترى المجموعة أن الظروف الحالية سلبية بحيث تتطلب التغيير، وقد ترى أن ثمة أشياء أخرى بحاجة إلى تغيير.
الرغبة في التغيير	ترغب المجموعة القيام بخيارات صعبة (على مستوى الفرد أو المجموعة) لإحداث التغيير، وتقبل فكرة أن التغيير سيكون صعباً وغير مريح مدة طويلة.	ترغب المجموعة بالتغيير إذا لم يسبب إزعاجاً واضحاً لها.	ترى المجموعة أن لا حاجة للتغيير، وتعارض القيام بأي شيء مختلف على نحو دال، من شأنه أن يحدث إزعاجاً أو إرهاقاً لها.
الإيمان بالقيادة	تؤمن المجموعة أن لدى القادة الحاليين القدرة على إنجاز التغيير.	ليس لدى المجموعة آراء قوية إزاء القيادة سواء أكانت سلبية أم إيجابية، نتيجة خبرة سابقة أو نتيجة نقص في المعرفة.	تنظر المجموعة نظرة سلبية نحو قدرات القادة الحاليين أو دوافعهم بشكل عام، ولا تؤمن أنهم قادرون على إنجاز التغيير.
خطة التغيير	لدى المجموعة فهم جيد للرؤية المستقبلية المتعلقة بخطة التغيير، وتؤمن بأن خطة التغيير ستحقق الأهداف المرجوة.	ليس لدى المجموعة فهم واضح للرؤية المستقبلية المتعلقة بخطة التغيير، وتشكك بالمكونات الرئيسة للخطة بعددتها المنحى الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة.	لا ترى المجموعة أن الرؤية المستقبلية ستتحقق بعد التغيير، ولا تؤمن أن خطة التغيير ضرورية أو أنها قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة.
المهارات اللازمة للتنفيذ	تؤمن المجموعة أن من سيقومون بتنفيذ الخطة لديهم المعرفة و/أو المهارات اللازمة لذلك.	تؤمن المجموعة أن لدى من سيقوم بتنفيذ الخطة بعض المعرفة و/أو المهارات اللازمة لذلك، وأن من لا يمتلكها سيكون قادراً على امتلاكها.	لدى المجموعة شك جدّي بأن يكون لدى من سينفذ الخطة المعرفة و/أو المهارات اللازمة للقيام بذلك بنجاح، كما تشكك في أن بعض هؤلاء سيكتسب هذه المعرفة و/أو المهارات.

مصفوفة جاهزية المتفعين للتغيير

حوّل التقديرات الواردة في السلسلة إلى هذه المصفوفة التي ستوفر عرضاً بيانياً
لتقدير كل مجموعة على كل مجال:

مجموعة المتفعين	المجال				
	تاريخ التغيير	الحاجة للتغيير	الرغبة في التغيير	الإيمان بالقيادة	خطة التغيير
المهارات اللازمة للتنفيذ					
الهيئة الحاكمة					
الحكومة السياسية المحلية					
مديرو التعليم					
قيادة المنطقة العليا					
إدارة المدرسة					
المعلمون					
المنظمات الإدارية ومنظمات المعلمين					
أولياء الأمور					
الطلاب					
قادة الأعمال					
متفعون آخرون					

الملحق ب: خطة من صفحة واحدة لمنطقة فري بورت التعليمية للعام الدراسي 2007/2008

الرؤية	الأهداف وأدوات القياس	الخطط الإجرائية
أداء الطلاب: يكون أداء كل طالب عند (أو فوق) مستوى الصف، وينغمس في تعلمه ويساهم إيجابياً في المجتمع	* بحلول عام (2010) سيحقق كل الطلاب في الصفوف (3-8) أو يفوقون معايير ISL ⁽¹⁾ كما قاستها ISAT ⁽²⁾ ، وبحلول حزيران (2008)، سيحقق (87%) من الطلاب أو يفوقون معايير ISL للقراءة، وسيحقق (92%) أو يفوقون معايير ISL للرياضيات كما تقيسها ISLT. * بحلول حزيران (2014) سيحقق جميع طلاب الصف الحادي عشر أو يفوقون معايير ISL كما تقيسها PSAE ⁽³⁾ ، وبحلول شهر حزيران (2008)، سيحقق (78%) من الطلاب أو يفوقون معايير ISL للقراءة، وسيحقق (63%) منهم أو يفوقون معايير ISL للرياضيات. * لكل سنة من السنوات الأربع القادمة، ستقل FSD ⁽⁴⁾ (10%) من طلابها من طور تحقيق معايير اختبارات الولاية إلى طور تجاوزها، وبحلول حزيران (2010) سينيهي	* بحلول (31) آب (2007)، ستحدد كل مدرسة الطلاب ذوي المستوى الأقل من مستوى صفهم في اختبارات الولاية أو المنطقة التعليمية، حتى تتلقى دعماً إضافياً يساعد على الارتقاء بمستوى الطلاب إلى مستوى الصف. * بحلول حزيران (2007)، ستراجع الإدارة وتطور عملياتها بشأن تسريع التعلم مستخدمة بيانات وتغذية راجعة واستراتيجيات على مستوى المنطقة والمدرسة والطلاب، وسيتم مراجعة البيانات شهرياً، باستخدام أدوات لقياس القراءة للصفوف (6-9)، وأداة أخرى محلية لقياس القراءة، للصفوف (1-12)، وأخرى لقياس الرياضيات لهذه الصفوف بغية تطوير مستويات الطلاب في القراءة والرياضيات، وستنفذ هذه العملية بدايات العام الدراسي (2007/2008).

(1) ISL: "Illinois Learning Standards" معايير إلينوي للتعلم. (المترجم)

(2) ISAT: "Illinois Standards Achievement Test" اختبار إلينوي التحصيلي المقنن، يقيس هذا الاختبار التحصيل الفردي للطلاب وفق معايير معينة. (المترجم)

(3) PSAE: "Prairie State Achievement Examination" اختبار مقنن مخصص لقياس تحصيل طلاب الصف الحادي عشر في القراءة. (المترجم).

(4) FSD: "Freeport School District" منطقة فريپورت التعليمية. (المترجم).

	جميع طلاب الصف الثامن بنجاح مادة الجبر (1) أو أي مادة رياضيات ذات مستوى أعلى. وبحلول حزيران (2008) سيُعدّ (80%) من طلاب الصف السابع لينهوا بنجاح مادة الجبر (1) أو مادة رياضيات أعلى خلال السنة الدراسية (2008/2009).	
المساواة: يعامل كل فرد بعدالة، وتحترم كرامته ويتم تعزيز الاحترام المتبادل، وتقدير جميع سمات الاختلاف الموجودة بين أعضاء الكادر أو بين الطلاب.	* بحلول حزيران (2010) أغلق فجوة التحصيل في الصفوف (3-8)، مع ازدياد نسبة الطلاب الذين يحققون أو يفوقون المعايير في كل سنة. ومع حلول شهر حزيران (2008)، سيحقق (81%) من طلاب الصفوف (3-8) من هم من أصول أفريقية معايير ISL للقراءة أو يفوقونها، وسيحقق (85%) منهم معايير ISL للرياضيات أو يفوقونها. * بحلول حزيران (2014) أغلق فجوة التحصيل في الصفوف (9-12). وبحلول حزيران (2008) سيحقق (63%) من طلاب هذه الصفوف معايير ISL للقراءة والرياضيات أو يفوقونها. * بحلول أيلول (2010) ستجسد توجهات المنطقة التعليمية حول المساواة	* تواصل حول شعار من الجيد أن تكون ذكياً من خلال AVID ⁽¹⁾ ، ورفع الفاعلية، ومجموعات الطلاب، واجتماعات أولياء الأمور، والمراقبة.... * ألحق كل الطلاب الصف السادس الذين حققوا أو فاقوا معايير الرياضيات أو اجتازوا اختبار أورليانز للرياضيات، في مساق سابق للجبر أو في مساق الجبر (1). * وفر النمو المهني للطاخم ذي التباين الثقافي * يكافح المستشارون وغيرهم من المنتفعين من أجل تجنيد الطلاب من الأقليات وذوي الدخل المتدني في مساقات ذات مستوى أعلى. * جند طلاب الأقليات ليتطوعوا في أنشطة لا منهجية، وطور خطط التطوع

(1) AVID: "Advanced Via Individual Determination" نظام يسعى إلى تمكين الطلاب من الالتحاق بكليات مدة الدراسة فيها أربع سنوات، وذلك من خلال رفع توقعات الطلاب، وتخدم (AVID) الآن الطلاب من الصف الرابع وحتى الثاني عشر. (المترجم).

<p>هذه من أجل أنشطة تتجاوز ما بين الطلاب من تباين واختلاف.</p> <p>* نفذ هرم PBIS⁽³⁾ و ICLE⁽⁴⁾ للتدخل كجزء من خطة FHS للطلاب الجدد.</p>	<p>الاثنية من خلال ازدياد أعداد الملتحقين في المسابقات الأكاديمية العليا. في حين سترداد نسبة أعداد الطلاب ذوي الدخل المتدني بنسبة (5%).</p> <p>* بحلول حزيران (2008)، سيحقق تمثيل الطلاب من أصل أفريقي في الأنشطة اللامنهاجية معايير MOU⁽¹⁾ التي تراوح بين المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية، وسيشارك 70% من طلاب FJHS⁽²⁾ و FHS ممن هم من أصل أفريقي، في نشاط لا منهاجي واحد على الأقل أو بنشاط مرتبط بالمدرسة.</p> <p>* بحلول حزيران (2010) وقرينة تعلمية إيجابية يجمع (100%) من الكادر أنها آمنة وتشكل مناخاً إيجابياً للتعلم، وبحلول حزيران (2008) قلص حالات الحرمان وإشعارات التأديب بنسبة (10%).</p>	
--	---	--

(1) MOU: "Memorandum Of Understanding" ، مذكرة تفاهم يكون أطرافها المدرسة والمنطقة التعليمية والولاية تتعهد به المدرسة بجملة من المعايير مقابل الحصول على دعم مالي من الولاية. (المترجم).

(2) FJHS: "Freeport Junior High School" مدرسة فريبورت. (المترجم)

(3) PBIS: "Positive Behavior Interventions and Supports" نظام يهدف إلى تمكين الطلاب من النجاح الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي من خلال جملة من التدخلات والمساعدات التي تقدم لهم وفق حاجاتهم وثقافتهم. (المترجم).

(4) ICLE: "Institute of Continuing Legal Education" مركز في ميتشيغان تقترب رسالته من تلك التي يحملها PBIS. (المترجم)

الشراكات:	شراكات الطلاب:	* نفذ خطة في كل مدرسة لتصنع أهداف الطالب الشخصية بحلول أيلول (2007).
تسهم الشراكات بين الطلاب والأسر والمجتمع المحلي في نجاح كل طالب	* بحلول حزيران (2008) ، سيكون لدى كل طالب مجموعة من الأهداف الأكاديمية الشخصية التي تُراجع بانتظام 4 مرات في السنة من قبل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.	* أسس مجموعة تركز على الطالب في كل مدرسة لتستمع وتتعلم من الطلاب.
	* بحلول حزيران (2008) ينبغي أن يقر ما نسبته 10% من الطلاب (على أن تتزايد هذه النسبة) إنهم في بيئة مدرسية آمنة تهتم بهم وذلك من خلال بيانات مسحية.	* نفذ برامج لتعرف مدى نجاح الطلاب.
	شراكات أولياء الأمور والأسر:	* أسس ونفذ منحى لتنغمس كل أسرة في مراجعة ودعم أهداف طلابها وخططهم.
	* بحلول حزيران (2010)، سيشارك (90%) من أسر المنطقة في برنامج شراكة بحثي يركز على نجاح الطلاب، وبحلول حزيران 2008، سيكون 10% من هذه الأسر قد شاركت فعلياً بهذا البرنامج.	* نفذ استراتيجيات لتجمع مدخلات من أولياء الأمور بغض النظر عن مدى رضاهم.
	* بحلول حزيران (2010) سيدي (90%) من أولياء الأمور رضاهم عن (FSD-145) ⁽¹⁾ كما قيست من خلال مسح قامت به المنطقة.	* ادعم جهود كل مدرسة في تأسيس شراكات مع المجتمع المحلي لتجديد وتدريب أعداد أكثر من مرشدي الطلاب.
	الشراكة مع المجتمع المحلي:	* أسس ونفذ استراتيجية شاملة تدعم التواصل بين مدارس المنطقة.
	* بحلول حزيران (2008) ستكون كل مدرسة على شراكتين على الأقل مع المجتمع المحلي تركزان على النمو الجسدي والاجتماعي والعاطفي والأكاديمي للطلاب.	* قم بمسوحات مقطعية لأفراد المجتمع المحلي بغض النظر عن مدى رضاهم عن برامج المنطقة وخدماتها.

⁽¹⁾ FSD-145: "Freeport School District"، منطقة فريبورت التعليمية -145.

	<p>عموماً:</p> <p>* بحلول حزيران (2008)، اعمل على زيادة الوعي العام بأداء (FSD - 145) فوق مستويات 2007.</p> <p>* بحلول حزيران (2010)، ستكون 90% على الأقل من عينة ممثلة للمجتمع راضية عن (FSD - 145).</p>	
<p>* عدل خطة الاحتفاظ بالكادر والتعيين لتزيد من أعداد المعلمين من أصل أفريقي، ولتبقى طاقمك محفوزاً ومؤهلاً.</p> <p>* ادعم شعار مربون من أجل الغد من خلال توخي الحوافز والتشجيع للطلاب وللطاقم ولأفراد المجتمع المحلي ليمعنوا النظر في المهن التربوية.</p> <p>* قوم وعدّل وطور أثر برنامج الاعتراف بتميز الطاقم</p> <p>* ستقوم كل مدرسة وكل وحدة لدعم الخدمات، بتحليل النتائج المسجلة الخاصة بطاقمها، وتطور الاستنتاجات والتوصيات والتغييرات بغية تسريع التحسن.</p> <p>* وفر لجميع أفراد الطاقم أنشطة نمو مهني ذات جودة عالية.</p>	<p>* بحلول آب (2010)، ستعكس الخصائص الديموغرافية لطاقم التدريس ما جاء في تقرير ولاية إلينوي حول هذه الخصائص.</p> <p>* بحلول (2010)، سيبقى مستوى الإداريين من أصل أفريقي كما هو أو سيزداد تحسناً.</p> <p>* بحلول حزيران (2010)، ستشير ما نسبته (100%) من الطاقم إلى أنهم أثروا في أداء الطلاب.</p>	<p>المصادر البشرية:</p> <p>ينفذ طاقمنا المتنوع، بحماسة أفضل، الممارسات، وقد اعترف بأثرنا في ما تحقق من نتائج</p>

المصدر: منطقة فري بورت التعليمية، فري بورت، 2007، طبع بإذن.

المراجع

Ainsworth,L.(2003).*Power standards:Identifying the standards that matter the most*.Englewood,CO:Adadvanced Learning Press.

Ainsworth,L. & Viegut,D.(2006).*Common formative assessments : How to connect standards-based instruction and assessment*.Thousand Oaks,CA:Corwin Press .

Allington,R. (2005,February).Ideology is still trumping evidence.*Phi Delta Kappan*,86(6),462-468.

An economic case for high school reform(Editorial).(2007,November 1).*Minneapolis Star Tribune*.Availabe :
www.startribune.com/opinion/editorials/11148976.html.

Barth,R.S. (1990).*Improving schools from withen:Teachers,parents,and principals can make the difference*.San Francisco:Jossey-Bass.

Beck,M.(2006).*The four-day win:How to end your diet war and achieve thinner peace four days at a time*.New York:Simon &Schuster.

Boyatzis,R.E., &McKee,A.(2005).*Resonant leadership:Renewing yourself and connecting with others through mindfulness,hope,and compassion*.Boston:Harvard Business School Press.

Buckingham,M.(2007).*Go put your strength to work:6 powerful steps to achieve outstanding performance*.New York:Free Press.

- Burns,D.D.(1999).*The feeling good handbook*.New York: Plume .
- Calkins,L.M.(1994).*The art of teaching writing*(2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins,L.M.(2001).*The art of teaching reading*.New York:Addison-Wesley Longman.
- Cappella,E.&Weinstein,R.S.(2001,December) *Journal of Educational Psychology* .93(40),758-771.
- Carlson,R.L.,Imwinkelried,E.J.,&Kionka,F.J.(1991).*Evidence in the nineties:Cases,materials,and problems for an age af science and statues*(3rd ed).Charlottesville,AV:Michie Company Law Publishers.
- Carroll,L.(1898).*Alice's adventures in Wonderland*.New York:Macmillan.
- Carter,S.(1999).*No excuses:Seven principals of low-income schools who set the standard for high achievement*.Washington,DC:Heritage Foundation.
- Casciaro,T.,&Lobo,M.S.(2005,June).Competent jerks,lovable fools,and the formation of social networks.*Harvard Business Review*,83(6),92-99.
- Cervone,L. & Martinez-Miller,P.(2007,Summer).Classroom walkthroughs as a catalyst for school improvement :Classroom walkthroughs enable teachers to get to the heart of what students are doing and understanding in a different and holistic way *Leadership Compass*,4(4).

Available: www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v4n4a2.pdf

Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Boston: Harvard Education Perss.

Christensen, C., Marx, M., & Stevenson, H. H. (2006, October). The tools of cooperation and change. *Harvard Business Review*, 84(10), 72-80.

Cook, W. J. (2004). When the smoke clears. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 73-75.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.). (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Deutschman, A. (2007). *Change or die: The three keys to change at work and in life*. New York: HarperCollins Publishers.

Diamond, J. M. (1999). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. New York: W. W. Norton & Company.

Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston, W. K. (2004).

The three-minute classroom walk-through: Changing school supervision practice one teacher at a time. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Edmonds, R. (1979, September). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elmore, R. (2009). Institutions, improvement, and practice. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds), *Chang wars*, Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational changes*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Book.
- Goldberg, M. F. (2000, September). Leadership for change: An interview with John Goodlad. *Phi Delta Kappa*, 82(1), 82-85.
- Goldsmith, M., & Lyons, L. S. (2006). *Coaching for leadership: The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guskey, T.R. (2000, December). Grading policies that work against standards...and how to fix them. *NASSP Bulletin*, 84(620), 20-29.

Guskey, T.R. (2002). *How's my kid doing? A parent's guide to grades, marks, and report cards*. San Francisco: Jossey-Bass

Guskey, T.R., & Bailey, J.M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds). (2009). *Change wars*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Haycock, K. (1998, Summer). Good teaching matters...a lot. *Education Trust*, 3(2), 3-14.

Haycock, K. (1999). *Dispelling the myth; High-poverty schools exceeding expectations*. Washington, DC: Education Trust.

Heifetz, R., & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Boston: Harvard Business School Press.

Johnson, R.C. (2000). As studies stress link to scores, districts get tough on attendance. *Education Week*, 20(7), 1-10.

Kennedy, R. (2006, July 27). The arts may aid literacy, study says. *New York Times*, p. E1

- Kidder, T. (2004). *Mountains beyond mountains; The quest of Dr. Paul Farmer, a man who would cure the world*. New York: Random House.
- King, S. (2002). *On writing: A memoir of the craft*. New York: Pocket Books.
- Kotter, J. P. (2006). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2007, January). Leading Change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 85(1), 96-103.
- Kubler-Ross, E. (1996). *On death and dying: What the dying have to teach doctors, teachers, nurses, and their own family members*. New York: Touchstone.
- The Leadership and Learning Center. (2008). *Innovation and remediation . Executive summary: A collaborative project between the State of Nevada Department of Education and The Leadership and Learning Center*. Englewood , CO: Author.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004, September). *How leadership influences student learning*. Report commissioned by the Wallace Foundation. Retrieved March 26, 2006, from www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm
- Levine, M. (2002). *The myth of laziness*. New York: Simon and Schuster.
- Levitt, S. D., & Dubner, S. J. (2006). *Freakanomics: A rogue economist explores the hidden side of everything*. New York: HarperCollins Publishers.

Luecke,R.(2004).*Coaching and mentoring:How to develop top talent and achieve stronger performance*.Boston:Harvard Business School Press.

Lyon,R.,&Chhabra,V.(2004,March).The science of reading research.
Educational Leadership,61(6),12-17.

Marshall,K.(2006,September/October).The why's and how's of teacher evaluation rubrics.*Edge*,2(1).1-19.

Marzano,R.J.(2000).*Transforming classroom grading*. Alexandria. VA:ASCD.

Marzano,R.J.(2007).*The art and science of teaching :A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria.VA:ASCD.

Marzano,R.J.,Kendall,J.S.,&Cicchinelli,L.F.(1999).*What Americans believe students should know:A survey of U.S. adult* .Aurora,CO:Mid-continent Regional Educational Laboratory.Retrieved February1,2006, from www.mcrel.org/PDF/Standards/5987RR_WhatAmerBelieve.pdf

Marzano,R.J.,Pickering,D.,&Pollock,J.E.(2001).*Classroom instruction that works:Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria.VA:ASCD.

Marzano,R.J.,Waters,T.,&McNulty,B.A.(2005).*School leadership that works:From research to results*. Alexandria.VA:ASCD.

- Mckee, A., Boyatzis, R., & Johnston, F. (2008). *Becoming a resonant leader: Developing your emotional intelligence, renew your relationship, sustain your effectiveness*. Boston: Harvard Business School Publishers.
- Merriam-Webster's collegiate dictionary*(10th ed).(1998). Springfield, MA:Merriam-Webster.
- Mitchell,R.(1996).*Front-end alignment:Using standards to steer education change-A manual for developing standards*.Washington, DC:Education trust.
- Ness,M.(2007,November).Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms.*Phi Delta Kappan*,89(3),229-231.
- O'Connor,K.(2007).*A repair kit for grading: 15 fixes for broken grades*. Portland,OR: Educational Testing Service.
- Peters,T.(2003).*Re-imagine!Business excellence in a disruptive age*. London: Dorling Kindersley Limited.
- Peters,T.J.,&Waterman,R.H.,Jr.(1982).*In search of excellence:Lessons from America's best-run companies*.New York :Warner Books.
- Peterson,J.L.(2007,Winter).Learning facts: The brave new world of data-informed instruction.*Education Next*,7(1),36-42.
- Pfeffer,J.,&Sutton,R.I.(2000).*The knowing-doing gap:How smart companies turn knowledge into action*.Boston: Harvard Business School Press.

- Popham, W.J. (2006, November). Phony formative assessments: Buyer beware! *Educational Leadership*, 64(30), 86-87.
- Porter, M. (1980). *Competitive Strategy*. New York: Free Press.
- Reeves, D.B. (2000). *The daily disciplines of leadership: How to improve student achievement, staff motivation, and personal organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reeves, D.B. (2004a). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reeves, D.B. (2004b). *Accountability in action: A blueprint for learning organizations (2nd ed)*. Englewood, CO: Advanced Learning press.
- Reeves, D.B. (2004c). *Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational results*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reeves, D.B. (2004d). The case against zero. *Phi Delta Kappan*. 86(40), 324-325.
- Reeves, D.B. (2006a). Leading to change: Preventing 1,000 failures. *Educational Leadership*, 64(3), 88-89.
- Reeves, D.B. (2006b). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: ASCD.

Reeves,D.B.(2008) *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria,VA:ASCD.

Reeves,D.B.(2009).Level-five networks:Making significant change in complex organizations.In A.Hargreaves &M.Fullan(Eds),*Change wars*.Bloomington,IN:Solution Tree.

Reeves,D.B.,&Allison,E.(2009).*Renewal coaching*.San Francisco:Jossey-Bass.

Reigeluth,C.M.(2006).The guidance system for transforming education. *TechTrends*,50(20),42.

Rosenthal,R.,&Jacobson,L.(1968).*Pygmalion in the classroom:Teacher expectation and pupils' intellectual development*.Carmarthen, Wales,UK:Crown House.

Rothstein,R.(2004).Class and the classroom:Even the best schools can't close the race achievement gap *American School Board Journal*,191(10),16

Schmoker,M.J.(2001,October 24).The Crayola curriculum.*Eduaction Week*,21(8),42-44.

Schmoker,M.J.(2004).Tipping point:From feckless reform to substantive instructional improvement.*Phi Delta Kappan*,85(6),424-432.

Schmoker,M. (2006).*Results now:How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*.Alexandria,VA:ASCD.

- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The dance of change*. New York: Doubleday.
- Sherman, S., & Freas, A. (2004, November). The Wild West of executive coaching. *Harvard Business Review*, 82-90.
- Squire, K. D., & Reigeluth, C. M. (2000). The many faces of systemic change. *Educational Horizons*, 78(3), 143-152.
- Stiggins, R. J. (2004). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L. L., & Lemons, R. W. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wheatley, M. J., & Frieze, D. (2007, April). Beyond networking: How large-scale change really happens. *The School Administrator*, 4(64). Retrieved May 20, 2008, from www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=8648&snItemNumber=950&tnItemNumber=
- White, S. (2005). *Beyond the numbers: Making data work for teachers and school leaders*. Englewood, CO: Advanced Learning Press.
- White, S. (2009). *Leadership maps*. Englewood, CO: Lead + Learn Press.
- Yun, J. T., & Moreno, J. F. (2006, January/February). College access, K-12 concentrated disadvantage, and the next 25 years of education research. *Educational Researcher*, 35(1), 12-19.

الكاتب في سطور

دوغلاس ريفز مؤسس مركز القيادة والتعلم، عمل في حقول التربية والأعمال والمنظمات غير الربحية، والمنظمات الحكومية في شتى أنحاء العالم. له أكثر من 20 كتاباً والعديد من المقالات حول القيادة والفاعلية المنظمة، وقد سُمّي مرتين ضمن سلسلة جامعة هارفارد للكتاب المتميزين، وله عمود شهري حول قيادة التغيير في مجلة القيادة التربوية، وقد رشح لجائزة "بروك انترناشونال لوريت" لإسهاماته في الشأن التربوي، كما تلقى جائزة العمل المتميز من الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية، وجائزة "صفوة الآباء" على كتاباته المتعلقة بالأطفال والآباء.

قيادة التغيير في المدارس

Bibliotheca Alexandrina



1104988



9 789957 119072

المطابع المركزية
عمان - الأردن

دار وائل للنشر



تطلب منشوراتنا من

- عمان:** مكتبة وائل - ش. الجمعية العلمية الملكية - مقابل بوابة الجامعة الأردنية الشمالي - هاتف: 962 6 5335837 - فاكس: 962 6 5331661 - ص. ب (1746) - الجبهة.
- عمان:** دار وائل للنشر - وسط البلد - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس: 962 6 4627627 +
- عمان:** دار وائل للنشر - شارع الجمعية العلمية الملكية - مبنى الجامعة الأردنية الاستثنائي الثاني - هاتف: 962 6 5338410 - فاكس: 962 6 5338413 +
- عمان:** مؤسسة تسنيم للنشر والتوزيع - مقابل كلية عمان الجامعية - تلفاكس: 962 6 4641162 +
- الجزائر:** الدار الجامعية للكتاب - ولاية بو مرداس - هاتف: 21324872766 +
- بيروت:** دار الكتب العلمية تلفاكس: 804811 - 804810 5 961 + ص. ب (11-9424)
- القاهرة:** دار الكتاب الحديث - 94 شارع عباس العقاد - هاتف: 202 27 52 992 +
- القاهرة:** مكتبة مديولي: 6 ميدان طلعت حرب - وسط البلد - تلفاكس: 20225756421 +
- القاهرة:** دار طيبة للنشر والتوزيع 23 شارع الفريق محمد ابراهيم - مدينة نصر - القاهرة - هاتف: 20222725312 - فاكس: 20222725376 +
- الإسكندرية:** دار الفكر الجامعي - 30 شارع سوتر الأرابطة - هاتف: 5903950-4843132 - موبيل: 010779823
- الرياض:** مكتبة جرير. ليست مجرد مكتبة. المركز الرئيسي - هاتف: 966 14626000
- الرياض - شارع العليا - شارع الأمير عبدالله - شارع عقبة بن نافع - وكافة فروعها جدة - مكة المكرمة - القصيم - الدمام - الأحساء - الدوحة - أبوظبي - الكويت.
- جسدة:** مكتبة كنوز المعرفة للمطبوعات والأدوات المكتبية - جدة - الشرقية - شارع الستين - هاتف: 6514222 - 6510421 - فاكس: 6570628
- جسدة:** دار حافظ للنشر والتوزيع - شارع الجامعة - هاتف: 26892860 - 966
- جسدة:** مكتبة خوارزم العلمية - حي الجامعة مقابل كلية الهندسة هاتف: 966 2 6817090 - 966 2 6400709 - فاكس: 966 2 6818831
- بغداد:** مكتبة الذاكرة - الأعظمية - مجاور السفارة الهندية - هاتف: 4257628 - تلفاكس: 4259987 - نفال: 964 7507561031
- الدوحة:** مكتبة جرير. ليست مجرد مكتبة - طريق سلوى - تقاطع رمادا - هاتف: 974 4440212
- المنامة:** جامعة دلون للعلوم والتكنولوجيا - شارع المعارض هاتف: 17295500 - 9731 7294400
- رام الله:** شركة جلاكسي لأنظمة المعلومات - هاتف: 2958444 - 970 2
- الكويت:** الكويت - مكتبة دار ذات السلاسل - هاتف: 2466255 - 965
- طرابلس:** ليبيا - دار الرواد - ذات العماد - برج () - هاتف: 218 21 3350332
- غريبان:** ليبيا - المكتبة الجامعية - تلفاكس: 218 41 630730
- الخرطوم:** دار الجنان للنشر والتوزيع - بري - حي الصفا - هاتف: 8064984 - 24 991
- انواكشوط:** موريتانيا - المكتبة التجارية الموريتانية الكبرى - GRA.LI.CO-Ma - هاتف: 5253009 - 222 - ص. ب (341) انواكشوط
- دبي:** مكتبة دبي للتوزيع بكافة فروعها في الإمارات - هاتف: 9714333998 - فاكس: 97143337800
- دمشق:** دار المنجد للنشر - دمشق - الجمارك - المرة - هاتف: 963112135414 - فاكس: 963112118277
- www.darwael. Com, E-mail: wael@darwael.com**

ومن كافة دور النشر العربية والمكتبات في الوطن العربي